

5. Propuesta del Ministerio de Educación Venezolano para mejorar la educación.

Como propuesta para mejorar la educación, para enfrentar los retos que el futuro, el Ministerio de Educación Venezolano consideró la necesidad de enfrentar los problemas que la excesiva centralización de la administración Estatal provocaba en el desarrollo de la educación. Este entorpecimiento se manifestó de la siguiente manera: Todos los pagos y nombramientos de todas las escuelas nacionales son realizados por el nivel central, todos los problemas se le presentan al Ministro para que les dé solución. Este accionar sobrecarga de actividades menores al ministerio condicionándolo a un comportamiento médico paciente, cortando así las posibilidades de desarrollar los planes estratégicos para el desarrollo de la educación.

Para mejorar la eficiencia de la administración, y por ende la calidad de la educación, el Ministerio se propone transferir a las Gobernaciones de Estado la ejecución de los planes y programas con gran autonomía, sin desconocer las políticas de carácter nacional. La administración de la educación en cada Estado unificará en una dirección y no habrá más diferenciaciones entre escuelas nacionales, estatales y municipales. Las Gobernaciones, a su vez, transferirán competencias a los municipios para que así estos puedan crear sus direcciones de educación. Los municipios a su vez darán suficiente autonomía a los planteles para que puedan desarrollar sus proyectos pedagógicos, todo de acuerdo con las políticas nacionales sobre la materia.

Para el alcance nacional del servicio educativo se argumenta la superioridad de un sistema de responsabilidad compartida con respecto al centralismo mediante la invocación de los siguientes valores fundamentales:

Mayor autonomía de los Estados, en el marco de la política nacional y el trabajo.

Participación ciudadana.

Identidad comunitaria.

Eficiencia de la gestión educativa.

Equidad en la prestación del servicio educativo.

Redistribución y mayor incidencia del desempeño público de la educación en el desarrollo social y productivo del país.

5.1 Lineamientos de la política de descentralización y desconcentración del Ministerio de Educación:

La descentralización constituye uno de los elementos fundamentales para consolidar y fortalecer el sistema federativo de Venezuela. Para el ME, la descentralización educativa representa una opción político- técnica, capaz de permitir la suma de los esfuerzos entre las distintas instancias del gobierno para superar los distintos problemas de la educación.

En lo operativo, supone la encomienda de competencias y la transferencia convenida de personal, bienes muebles e inmuebles y recursos financieros del servicio educativo nacional a los Estados, así como el diseño de una estructura organizativa y funcional integrada en el ámbito político territorial, que incluye tanto a la zona educativa como a la secretaría o dirección de educación de la gobernación, implicando una estrecha vinculación con los municipios, las escuelas y las comunidades organizadas; plataforma institucional de proyecto educativo de transformación.

Con esta la orientación el ME ha encaminado sus esfuerzos, decisiones y recursos a:

1. Fortalecer al organismo rector en sus funciones esenciales, a través de la reorganización gradual de las estructuras gerenciales y administrativas del nivel central.
2. Apoyar y dotar de recursos que garanticen la administración eficiente y eficaz del servicio educativo, a partir de la clara delimitación y distribución de competencias, funciones y responsabilidad sobre los procesos y los resultados.
3. Revertir la tendencia hacia la concentración y el gasto burocrático recurrente propiciando la orientación de la inversión hacia la realización de proyectos específicos de desarrollo educativo, cuyos efectos puedan ser evaluados y corregidos durante el proceso de ejecución.

La reorganización del Ministerio de Educación contempla la desconcentración como una estrategia para la cogestión del servicio educativo, proceso que se desarrolla en aquellos Estados en los cuales las gobernaciones no habían avanzado en la solicitud de la transferencia o bien se encontraban en la fase preparatoria del referido proceso.

El proceso de cogestión supone la participación de las instancias responsables de la gestión de desarrollo conjunto de programas, planes y proyectos específicos del sector, de acuerdo con la delimitación de competencias y funciones previamente establecidas. Se instrumentan convenios sobre la administración del personal y desarrollo de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, que se suscriben entre el Ministerio de Educación y las gobernaciones de los estados.

El objetivo fundamental consiste en delegar a las instancias regionales y municipales, a los planteles y a las comunidades educativas el mismo cuerpo de competencias y funciones previstas en el plan de descentralización, las cuales son compartidas con nivel central, a objeto de fortalecer el eje de administración orientados a garantizar la ejecución de políticas nacionales y el funcionamiento gerencial del sector.

De conformidad con el Artículo 4°, Ordinal 5°, de la Ley Orgánica de descentralización, que establece que la transferencia progresiva del servicio educativo a los Estados de acuerdo a las directrices y bases definidas por el ejecutivo nacional, el Ministerio de Educación en el ejercicio de su papel rector del servicio educativo, ha diseñado los términos para la cogestión del servicio y para la transferencia de competencias.

El proceso de cogestión supone la participación de las instancias responsables de la gestión en el desarrollo conjunto de programas, planes y proyectos específicos del sector, de acuerdo a la delimitación de competencias y funciones previamente establecidas.

Se instrumenta a través del desarrollo de proyectos acuerdos y convenios sobre la administración de personal y el desarrollo de proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación, que se suscribe entre el Ministerio de Educación y las gobernaciones de los Estados, en los cuales se definen y establecen los mecanismos de cooperación y de inversión compartidas para garantizar la ejecución de la política educativa.

A través de la cogestión se fortalece la coordinación intergubernamental, para la cual se atiende fundamentalmente las siguientes áreas:

5.1.1. Asistencia técnica a la descentralización

Con la finalidad de impulsar el proceso de convenir acciones destinadas al fortalecimiento institucional y al desarrollo de la capacidad de gestión del nivel central y de las Gobernaciones de Estado se constituyó el Programa de Reorganización y Descentralización del Ministerio de Educación, bajo cuya responsabilidad se adelanta el plan general de desconcentración y descentralización

Dan cuenta del avance del progreso de descentralización emprendido, el conjunto de actividades realizadas con las Gobernaciones de Estado. Entre ellas, cabe destacar la suscripción de los convenios de Transferencia de Competencias y el inicio de la ejecución del cronograma respectivo en los Estados Lara y Aragua. La participación activa de las comisiones mixtas y de alto nivel para la descentralización constituida en cada uno de los Estados que han suscrito acuerdos previos con el Ejecutivo Nacional, el apoyo a la preparación de programas de transferencias de competencias, el desarrollo de las auditorías de personal y de bienes de transferencia, exige la cooperación y asistencia técnica que se brinda a los Estados para el rediseño de la estructura organizativa que servirá de soporte al ejercicio de las competencias y funciones que sean transferidas y la programación y ejecución de programas de fortalecimiento institucional.

5.1.2. Integración de la Gestión Educativa en los Estados.

En el Artículo 24 de la ley Orgánica de Descentralización, se establece la figura de la Autoridad Única Educativa (Director de Zona Educativa y Secretario de Educación), consiste en la designación por mutuo acuerdo entre el Ministro y el Gobernador de la persona que dirige la educación en el ámbito territorial de su competencia con el

propósito expreso de integrar la gestión educativa en el Estado y apuntar hacia la constitución de una oficina de educación estatal integrada para la administración del sector.

Esta figura garantiza la necesaria coordinación y oportuna ejecución de los planes y programas de Ejecutivo Nacional y Estatal. En la actualidad seis Estados cuentan con autoridades únicas educativas: Barinas, Carabobo, Cojedes, Lara, Aragua y Zulia.

Propuesta organizativa para los Estados.

En el ámbito estatal se requiere diseñar una estructura organizativa dinámica y flexible que integre los procesos técnicos y administrativos actualmente asumidos de manera separada e independiente por las zonas educativas y por las secretarías o Direcciones de Educación de las Gobernaciones.

El propósito es de contar con una instancia de gestión y administración de los establecimientos escolares ubicadas en la entidad federal, bajo una visión territorial que consolide la política educativa en el Estado y asegure su articulación con el resto de las políticas públicas.

Los Estados Aragua y Lara han avanzado significativamente en este esfuerzo y cuentan con propuestas de diseño de la estructura organizativa para la integración y unificación de la gestión estatal de educación.

Sistema de planificación Educativa Nacional.

La coordinación intergubernamental tiene como soporte técnico el *Sistema de planificación Educativa Nacional*, a través del cual se reafirman las competencias del organismo rector en materia de diseño de política, definición de prioridades y evaluación del sistema educativo, y aquellas que corresponden a las entidades federales relativas a la

elaboración de planes educativos estatales, formulación y ejecución del presupuesto educativo del Estado y la gerencia y administración de los proyectos específicos.

El Ministerio de Educación ha ido consolidando progresivamente esta iniciativa en 23 entidades federales del país, fundamentalmente, a través de la ejecución del programa de promoción de la educación oficial y de la asistencia técnica a los Estados que se brinda para la elaboración del plan Estatal de educación.

La supervisión educativa Nacional.

El mecanismo de coordinación fundamental del sistema educativo es el sistema de supervisión educativa Nacional, a través del cual se desarrollan acciones en distintas instancias territoriales para contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación y el incremento de la eficiencia y la eficacia del servicio.

Para estos efectos, el Ministerio de Educación cuenta con una plantilla de supervisores nacionales responsables de revisar la ejecución de la política en los Estados y de atender a las necesidades de asistencia técnica que estos presenten.

Una vez revisada y actualizada la normativa, que regula la operación de esta importante función, las entidades federales podrán asumir la supervisión técnico-administrativa sobre el personal, los bienes y los recursos de su jurisdicción y la supervisión pedagógica, con el desarrollo de actividades de acompañamiento al trabajo en el aula.

Por su parte, el Ministerio mantendrá la supervisión nacional para asegurar el cumplimiento de las políticas y coordinación del sector y para evitar el desequilibrio entre las regiones.

El sistema de información educativa Nacional.

El soporte tecnológico de la coordinación intergubernamental es el sistema de información educativa Nacional, el cual se organiza sobre la base de la delegación o transferencia de los procesos de producción, procesamiento y análisis de la información de las estadísticas educacionales, de recursos humanos y del sistema administrativo contable y técnico docente a los Estados.

El ministerio de Educación es la instancia responsable de consolidar y analizar la información para evaluar y realizar el debido seguimiento y control de la ejecución de la política.

A este respecto, en materia de estadísticas educacionales el proceso se ha desarrollado en las 23 entidades federales a través de las zonas educativas con la participación de las gobernaciones de Estado comprometidas en procesos avanzados de descentralización.

El sistema de evaluación de la calidad.

Con el objeto de proveer información periódica, válida y confiable acerca de los logros alcanzados por los diferentes programas y por los alumnos, el Ministerio de Educación inicia el diseño de la política nacional de evaluación y seguimiento del sistema educativo.

La administración del personal.

Para avanzar y concretar la transferencia del personal a los Estados, se requiere realizar acciones dirigidas a compatibilizar criterios y regímenes de administración de personal entre el Ministerio, las gobernaciones y las alcaldías.

De esta manera será posible encontrar conjuntamente soluciones transitorias a las discrepancias existentes en materias de condiciones laborales y de clasificación de los trabajadores de la educación nacional.

En este sentido, el Ministerio de Educación, en una primera etapa, propone suscribir con las gobernaciones de Estado una Nómina Convenio; mecanismo de transición para facilitar la transferencia progresiva del personal de los Estados en el marco de lo previsto en la Ley Orgánica de Descentralización y su Reglamento Parcial N°1.

A través de este instrumento, el Ministerio de Educación propone a las gobernaciones asumir el compromiso mutuo de depurar y adecuar a la nómina vigente, las nóminas de personal docente, administrativo y obrero y proceder, en el marco de un Plan de Acción Conjunto, a la clasificación, jubilación, pensión o retiro- en los casos que ameriten- y a establecer bases ciertas para la administración futura del personal docente activo en los Estados.

Este instrumento permitirá coordinar acciones para la administración del personal, minimizar el impacto financiero que generan los pasivos laborales en la transferencia, establecer prioridades para la determinación de las necesidades de personal y la distribución de los recursos y regular el crecimiento del sector.

Se aspira lograr un acuerdo marco a nivel nacional que garantice criterios uniformes en materia de:

- Clasificación de cargos.
- Remuneraciones.
- Condiciones laborales.
- Porcentaje de la nómina para cubrir diferencias interregionales.
- Programas de mejoramiento y profesionalización del personal docente y gerencial.

Administración del proceso técnico Docente.

Con el propósito de fortalecer la capacidad de gestión del servicio educativo en las instancias territoriales y asegurar el cumplimiento de los procesos de carácter técnico administrativos indispensables para preservar la integración del sistema, se requiere profundizar en la desconcentración y avanzar en la transferencia de las funciones de control y evaluación de estudios, certificaciones y títulos, renovación e inscripción de planteles privados, equivalencias y reválidas Nacionales.

Las decisiones y los trámites en esta área serán colocados en instancias más cercanas a los beneficiarios de servicios para garantizar la eficiencia y la eficacia en la gestión del servicio.

5.1.3. Proyectos de inversión para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El Ministerio de Educación se compromete a mantener y desarrollar programas de mejoramiento de la educación a objeto de estimular la inversión educativa estatal y municipal, ofreciendo asistencia financiera y técnica para el diseño y ejecución de proyectos, de conformidad con la política Nacional definida por el despacho.

La ejecución de los proyectos se realiza a través de las figuras de convenios de cofinanciamiento y de coejecución entre el Ministerio de Educación, las gobernaciones, las alcaldías y la sociedad civil, sobre lo cual el Ministerio establece las bases para el seguimiento de los mismos en función de la normativa Nacional vigente.

● *Programas de promoción de la educación oficial*

Incluye diversos proyectos cofinanciados entre el Ministerio de Educación y las Gobernaciones y Alcaldías. Así como la promoción utilizada para la transferencia de recursos financieros (1X1, 2X1 ó 3X1) se determina en función de la prioridad relativa de cada proyecto, respondiendo a directrices expresas del Ministro de Educación.

En el marco de este programa se financian, ejecutan y se realiza el seguimiento respectivo a los siguientes proyectos:

- Alimentación Escolar.
- Bibliotecas de aula.
- Centro regional de apoyo al maestro.
- Renovemos la escuela básica rural, indígena y de frontera.
- Rehabilitación de la infraestructura física escolar.
- Informática integral.
- Lengua materna.
- Escuelas asociadas a la UNESCO.
- Unidades educativas de talentos deportivos.
- Proyectos socioeducativos.
- Proyectos regionales que responden a iniciativas prioritarias del Estado para el mejoramiento de la calidad de la educación.

El aporte total del Ministerio de Educación, las 23 gobernaciones y 4 alcaldías durante el año 1996 ascendió a la cifra de Bs. 39.654.336,69. Recursos estos aplicados al mejoramiento de la educación oficial.

● *Proyectos: “Mejoramiento de la calidad de la Educación Básica” y “Modernización y Fortalecimiento de la Educación Básica”.*

Ambos proyectos cuentan con el financiamiento de la República de Venezuela y de Organismos Multilaterales (BM y BID); recursos que se ejecutan a través de convenios de coejecución descentralizada con las gobernaciones de los Estados para la atención de componentes básicos tales como:

- Desarrollo de Recursos Humanos.
- Materiales de instrucción.
- Rehabilitación y dotación de la planta física escolar.
- Descentralización y fortalecimiento institucional.
- Comunidades educativas.

● *Programa de ampliación de la cobertura de preescolar.*

Se atienden las áreas de infraestructura y capacitación con el propósito de asegurar una mayor incorporación al nivel de la población infantil correspondiente.

Su alcance es de carácter Nacional y se desea lograr, para 1997, un incremento de 126 aulas distribuidas en las 23 entidades federales del país.

Gestión Autónoma del plantel. La política para la transformación educativa Nacional coloca el énfasis en la necesidad de promover acciones que apunten a fortalecer a la institución escolar. Se trata de trasladar un conjunto de decisiones hacia la unidad básica del sistema educativo -instancia donde se ubican los beneficiarios del servicio: docentes, estudiantes y comunidad- para así consolidar una plataforma institucional cónsona con el requerido mejoramiento de la eficiencia y la eficacia de la gestión escolar y, crear condiciones propias para los aprendizajes significativos y para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

La autonomía de gestión en los planteles educativos, consiste en otorgarle competencias para organizar los recursos físicos, humanos y presupuestarios mediante el diseño y ejecución de los proyectos pedagógicos que se plantea la comunidad del plantel, en función de sus necesidades, intereses y prioridades.

El Estado venezolano retoma al concepción Federal de gobierno como manera de delegar responsabilidades que correspondían al nivel central. Este proceso de descentralización democratiza el poder y amplía la capacidad de participación de todos los ciudadanos.

El desarrollo de la cultura regional y local permitirá la justa interpretación de los valores sociales, económicos y culturales de las comunidades. En el caso de las escuelas, el mayor nivel de autonomía aumenta progresivamente su capacidad para tomar decisiones en lo referente a su gestión social, administrativa y pedagógica incrementando los niveles de responsabilidad de cada escuela con su comunidad. Este nuevo criterio de gobierno incrementa la participación de los maestros, alumnos y padres y madres en la toma de decisión compartida.

5.2 Dimensiones de la reforma educativa.

El papel social del currículo en la reforma educativa venezolana pretende hacer de la escuela la institución cabecera para el cambio social. Para que esta propuesta sea lograda se necesitaba de un nuevo diseño que se logró con la participación de más de 60.000 docentes (Cárdenas, 1999:26). Esto implica devolverle a la escuela y a los maestros el puesto que se merecen en la sociedad.

La escuela, y el currículo que se desarrolla en ella, pasan a cumplir la función de intervenir en la vida, la personalidad y en el comportamiento de los estudiantes.

El reto está en que el sistema educativo contribuya a reorganizar la sociedad, brindando la oportunidad de desarrollo a las grandes mayorías. Para que esto se cumpla el Ministerio de Educación venezolano plantea cuatro grandes líneas de acción:

- *Transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación intelectual.*
- *Generación del cambio institucional.*
- *Corrección de los desequilibrios sociales.*
- *Transformación de las prácticas pedagógicas para mejorar la calidad de la formación ética e intelectual.*

Esto con el propósito de potenciar la razón en los niños y jóvenes como fuente principal de energía y el poder para discernir, para establecer apropiadamente su propio desarrollo y para determinar la acción normativa en su comportamiento social e individual.

Este planteamiento obliga a revisar dos conceptos fundamentales de la práctica pedagógica: la ética y la moral. Esto con la intención de formar a los niños y jóvenes dentro del modelo ejecutivo sustentado en valores éticos y morales.

El proceso educativo dentro de ese modelo requiere, para ser abordado, de:

1. Calidad en las relaciones del niño y los jóvenes con las personas significativa para ellos o para ellas: padres, madres, hermanos, hermanas, maestros, compañeros, amigos.
2. La demostración de modelos de participación que incluyan disciplina y orientación.
3. Los significados presentados a los estudiantes como modelos
4. Los procedimientos de toma de decisiones y los modelos de comunicación familiar.

Además, dentro del modelo propuesto es importante considerar tres condiciones elementales:

- a- La clarificación de lo que los alumnos entienden por valores
- b- La inculcación de los mismos por consenso.
- c- Su aplicación en el ámbito escolar, familiar y comunal.

Construir el futuro profesional de la docencia es dotarlo de mentalidad moral y de un conjunto de creencias respecto a la misión que se le ha encomendado. Su mentalidad moral profesional viene a ser la base sobre la cual se orienta su práctica educativa.

Generación del cambio institucional.

Los ciclos productivos, las transformaciones industriales y manufactureras, las autopistas de la información, la automatización y la comercialización con nuevas estrategias, obligan al país a reemplazar las viejas ideas por sofisticados procesos, mientras se construye el futuro de la nación.

Para alcanzar estos ideales, la mayor inversión social debe ser en educación, potenciando al máximo a sus capacidades.

Construir una nueva manera de entender y desarrollar la educación es formular un Proyecto Educativo Nacional que determine claramente:

- 📖.Cuál es la educación que queremos.
- 📖. Cuáles son los aprendizajes esenciales en cada nivel o etapa de la educación.
- 📖. Cómo desarrollar la educación desde una perspectiva integral, formativa y sustantiva para poder construir un futuro más prometedor.
- 📖.Cómo participar en la era de la globalización fortaleciendo nuestras raíces culturales.
- 📖. Cómo desarrollar valores éticos que conduzcan a una búsqueda razonable de felicidad.
- 📖. Cómo garantizar recursos justos para una educación de calidad que favorezca a las grandes mayorías.
- 📖. Cómo convertir la educación en una prioridad nacional orientada a transformar la escuela en la primera institución social del país y el centro de la acción cultural de las comunidades.
- 📖.Cómo potenciar la educación en espacios no convencionales para así desarrollar la propuesta de educación para todos durante toda su vida.

🌱 *Corrección de los desequilibrios sociales.*

Una de las líneas políticas del plan del ME esta orientada a garantizar la equidad ampliando la cobertura de los niveles de preescolar

y básica, pero sobre todo para garantizar la permanencia de los niños en el sistema escolar hasta cuando consoliden los niveles fundamentales de su formación.

Venezuela es uno de los países latinoamericanos que ha logrado ampliar la cobertura escolar en una tasa cercana al noventa y dos por ciento (92%). Esto ha representado la creación de dieciséis mil escuelas y ciento treinta y seis mil cargos docentes para atender a cinco millones de estudiantes sólo en los niveles de preescolar y básica. Sin embargo, no se ha logrado desarrollar un sistema con calidad, lo cual se evidencia en los altos índices de repitencia y exclusión escolar y los bajos índices de rendimiento estudiantil mediado por las calificaciones, que se ve en el siguiente cuadro.

| Grados | Años | Matrícula | Repitencia | Deserción |
|---------|-----------|-----------|------------|---------------|
| Primero | 1993-1994 | 669.449 | 120.958 | 42.797 |
| | 1994-1995 | 663541 | 111.049 | 55.219 |
| | 1995-1996 | 651617 | 103.129 | 22.522 |
| | 1996-1997 | 670.701 | 105.212 | no hay cifras |
| Segundo | 1993-1994 | 549.429 | 79.81 | 19.668 |
| | 1994-1995 | 589.527 | 73.994 | 30.474 |
| | 1995-1996 | 574617 | 69.422 | 5.193 |
| | 1996-1997 | 592.766 | 68.883 | no hay cifras |
| Tercero | 1993-1994 | 566.496 | 65.051 | 25.327 |
| | 1994-1995 | 563.300 | 62.533 | 39.493 |
| | 1995-1996 | 549.046 | 59.325 | 12.389 |
| | 1996-1997 | 558.932 | 58.393 | no hay cifras |
| Cuarto | 1993-1994 | 532.893 | 50.081 | 32.287 |
| | 1994-1995 | 528.241 | 49.625 | 44.257 |
| | 1995-1996 | 512.956 | 48.494 | 17.129 |
| | 1996-1997 | 525.119 | 46.855 | no hay cifras |
| Quinto | 1993-1994 | 477.771 | 31.430 | 29.844 |
| | 1994-1995 | 480.979 | 29.998 | 40.724 |
| | 1995-1996 | 466.922 | 31.432 | 18.254 |
| | 1996-1997 | 479.509 | 30.537 | no hay cifras |
| Sexto | 1993-1994 | 418.371 | 10.984 | 29.364 |
| | 1994-1995 | 428.442 | 10.513 | 63.429 |
| | 1995-1996 | 420.410 | 11.587 | 35.901 |
| | 1996-1997 | 430.310 | 12.179 | no hay cifras |

| | | | | |
|---------|-----------|---------|--------|---------------|
| Séptimo | 1993-1994 | 435.069 | 66.174 | 98.372 |
| | 1994-1995 | 442.628 | 64.134 | 122.571 |
| | 1995-1996 | 414.690 | 61.264 | 68.621 |
| | 1996-1997 | 436.322 | 63.992 | no hay cifras |
| Octavo | 1993-1994 | 294.202 | 30.173 | 35.554 |
| | 1994-1995 | 304.797 | 32.234 | 55.594 |
| | 1995-1996 | 290.806 | 32.013 | 26.875 |
| | 1996-1997 | 313.644 | 31.567 | no hay cifras |
| Noveno | 1993-1994 | 228.603 | 20.058 | 31.515 |
| | 1994-1995 | 247.864 | 21.450 | 52.217 |
| | 1995-1996 | 239.356 | 22.526 | 19.407 |
| | 1996-1997 | 254.918 | 22.444 | no hay cifras |

Esquema n°9^{vi}

Como se ve, la cobertura de las plazas docentes no es suficiente para salvaguardar la calidad. Es necesario emprender acciones orientadas a reformar el sistema, modificando los diseños curriculares, a fin de que éstos se conviertan en instrumentos para la formación de los venezolanos, fortaleciendo la presencia de los libros y de otros instrumentos de modernización en el aula, proporcionando materiales didácticos indispensables en la práctica escolar, diseñando acciones para la capacitación efectiva de los docentes, reformulando el sistema de evaluación, promoviendo innovaciones y desarrollando acciones concretas en el marco de las escuelas. El incremento de la calidad de la información está muy relacionado al desarrollo en los institutos escolares, de las bibliotecas de aula, de la informática integral (como ayuda al aprendizaje de todas las materias) y las redes escolares, tanto entre diferentes escuelas de todas las regiones, como con el Ministerio de Educación, y con las universidades de todo el país.

Las bibliotecas de aula se manifiestan como una estrategia educativa que tiene como finalidad la de promover en los alumnos la construcción de significados mediante el proceso de aprendizajes activos y participativos. Además de comportarse como un elemento nivelador de

conocimientos de los diferentes niveles sociales que cohabitan en el aula de clases, permite a las clases menos favorecidas la oportunidad de participar del conocimiento de manera más democrática.

El rendimiento estudiantil está afectado por factores exógenos al sistema escolar. Las carencias socioeconómicas y culturales limitan de modo significativo la probabilidad de prosecución escolar.

Para garantizar que toda la población escolar venezolana se le garantice la educación, es indispensable plantearse dos estrategias:

 **Apoyo socioeconómico a los estudiantes de menos recursos** por medio de: el programa de alimentación escolar (administrado por asociaciones civiles que representan a las distintas comunidades). Programas compensatorios que se manejan a través de la red escolar, tales como la dotación de útiles y uniformes escolares. Otro importante proyecto es la dotación de bibliotecas de aula para todas las escuelas básicas de primera y segunda etapa. Recursos conformados en una colección que integra libros texto, complementarios, recreativos y de referencia. También se están fortaleciendo las bibliotecas comunitarias que prestan servicio a la escuela y a la comunidad.

 **Promoción de ritmos de crecimiento en los niveles y modalidades del sistema escolar.** En función de la justicia social y del modelo de crecimiento económico, y con relación a la aplicación de coberturas para la atención de los niños de 0 a 6 años se ha diseñado el Preescolar Integral (PIC), con el cual se presta un servicio a la población, con diversas modalidades de asistencia y supervisadas por un docente especialista. Se pretende también

aumentar la capacidad para el trabajo, tanto en la tercera etapa de educación básica como media.

La evolución de los programas compensatorios se puede observar en el siguiente cuadro:

| Programas Compensatorios | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Beca alimentaria | | | | | | |
| Población Objetivo | 2.143.059 | 2.261.013 | 2.345.968 | 2.365.585 | 2.368.733 | 2.427.015 |
| Población Atendida | 1.387.040 | 1.851.153 | 2.653.266 | 2.877.319 | 2.619.873 | 2.783.149 |
| Cobertura | 64,72 | 81,87 | 113,10 | 121,63 | 110,60 | 114,67 |
| Dotación uniformes y útiles escolares | | | | | | |
| Población Objetivo | 2.143.059 | 2.261.013 | 2.345.968 | 2.365.585 | 2.368.733 | 2.427.015 |
| Población atendida | - | 1.711.000 | 2.230.917 | 2.999.969 | 2.998.251 | 3.010.463 |
| Cobertura | - | 75,67 | 95,10 | 126,82 | 126,58 | 124,04 |
| Programa ampliado materno infantil | | | | | | |
| Población Objetivo | - | 5.301.404 | 5.436.227 | 5.438.753 | 5.563.200 | 5.688.082 |
| Población atendida | - | 490.773 | 1.320.908 | 861.601 | 999.108 | 944.626 |
| Cobertura | - | 9,26 | 24,30 | 15,84 | 17,96 | 16,61 |
| Ampliación cobertura en preescolar | | | | | | |
| Población Objetivo | - | - | 239.097 | 242.454 | 255.524 | 249.016 |
| Población atendida | - | - | 0 | 0 | 840 | 6.540 |
| Cobertura | - | - | - | - | 0,33 | 2,63 |
| Hogares de cuidado diario | | | | | | |
| Población objetivo | 1.226.257 | 1.211.540 | 1.201.191 | 1.206.963 | 1.223.867 | 1.216.340 |
| Población atendida | 24.056 | 108.274 | 137.251 | 244.251 | 252.439 | 238.794 |
| Cobertura | 1,96 | 8,94 | 11,43 | 20,24 | 20,63 | 19,63 |
| Vaso de leche escolar | | | | | | |
| Población Objetivo | 2.143.059 | 2.261.013 | 2.345.968 | 2.365.585 | 2.368.733 | 2.427.015 |
| Población atendida | 2.600.000 | 2.114.018 | 2.114.018 | 1.991.520 | 2.053.596 | - |
| Cobertura | 121,32 | 93,50 | 90,11 | 84,19 | 86,70 | - |
| Desayuno y merienda escolar | | | | | | |
| Población Objetivo | 2.143.059 | 2.261.013 | 2.345.968 | 2.365.585 | 2.368.733 | 2.427.015 |
| Población atendida | 600.151 | 759.099 | 1.030.186 | 911.669 | 953.092 | - |
| Cobertura | 28,00 | 33,57 | 43,91 | 38,54 | 40,24 | - |
| Comedores escolares | | | | | | |
| Población Objetivo | 2.143.059 | 2.261.013 | 2.345.968 | 2.364.698 | 2.368.733 | 2.427.015 |
| Población atendida | 334.848 | 346.058 | 360.100 | 364.698 | 303.380 | - |
| Cobertura | 15,62 | 15,31 | 15,35 | 15,42 | 12,81 | - |
| Programa nacional de beca salario | | | | | | |
| Población Objetivo | - | 409.464 | 348.909 | 299.921 | 270.658 | - |
| Población atendida | - | 1.869 | 6.011 | 8.731 | 1.142 | - |
| Cobertura | - | 0,42 | 1,52 | 2,66 | 0,38 | - |

Esquema nº10

5.2.1. Diseño compartido entre el ámbito nacional, estatal y del plantel

En el proceso de cambio que implica la reforma, el diseño curricular constituye el eje a partir del cual se proponen los proyectos y programas de apoyo en forma coherente y global.

En la ejecución de este diseño se pueden distinguir tres instancias de participación: el nacional, el estatal y el escolar.

El currículo Básico Nacional (CBN) universaliza el alcance y secuencia de las competencias y saberes que deben consolidar los venezolanos y venezolanas cursantes de cada grado en el territorio nacional. Este representa un ochenta por ciento (80%) del plan de estudio, en el caso de la primera etapa y un setenta y cinco por ciento (75%) en la segunda. La decisión sobre el porcentaje asignado a cada etapa en el Currículo Básico Nacional surgió de los acuerdos establecidos entre docentes y el nivel central.

En el caso de la primera etapa, los docentes consultados, cuatro mil quinientos cincuenta y seis (4.556) docentes de la primera etapa de educación básica, preescolar y especial, y mil trescientos ochenta y cuatro (1,384) especialistas de distintas áreas, acordaron que, una vez concluido el tercer grado, los niños debían demostrar haber desarrollado competencias para leer, comprendiendo el significado de los textos; para escribir con producción propia; haber comprendido las operaciones fundamentales de matemáticas y haber cimentado los primeros valores de interés escolar. Con base en la complejidad de estos aprendizajes de carácter universal se determinó el porcentaje de tiempo que debía otorgársele al CBN.

El currículo estatal, garantiza la participación de cada entidad federal en el proceso de aprendizaje y enseñanza de su población, atendiendo las diversas realidades. Tiene en la primera etapa, una disposición del veinte por ciento (20%) y veinticinco por ciento (25%) para la segunda.

El currículo del plantel adecúa los contenidos nacionales y regionales a la realidad de cada comunidad o escuela; constituye el momento crucial del desarrollo curricular porque es en el espacio extendido de la escuela donde realmente se concretan los saberes y las políticas educativas. Este nivel de concreción se logra en el desarrollo de proyectos pedagógicos de plantel y de aula dirigidos a resolver problemas de carácter pedagógicos de la institución y a organizar la acción docente.

Esta innovación, aunada a un currículo abierto, permite introducir aspectos y problemas relevantes de la vida cotidiana, de interés para el niño, dentro de cada área de conocimiento, a fin de imprimirle más actualidad, relevancia y pertinencia a la acción educativa. Para esto vamos a considerar algunas de las conclusiones de la séptima Conferencia Iberoamericana de la Educación realizada en Sintra del 9 al 10 julio de 1998:

- Recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo mediante una acción pedagógica basada en la acción dialógica y tendiente a la construcción autónoma de la personalidad.
- Privilegiar en las reformas educativas el cambio pedagógico orientado a una transformación en el aula y en la organización de la escuela, con el objeto de producir una permanente capacidad de aprendizaje y un fortalecimiento de la autonomía personal en sus dimensiones cognitivas, afectivas y morales.

- Impulsar medidas en el ámbito de la formación para el trabajo que otorguen las competencias necesarias para una eficaz adaptación a un mundo laboral cambiante y a puestos de trabajo de crecientes, contenidos técnicos y alta complejidad:
- Fomentar los aprendizajes de las ciencias y las tecnologías creando condiciones adecuadas para la investigación e innovación que favorezcan la integración en la Sociedad del Conocimiento
- Favorecer el conocimiento y aprovechamiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como su aplicación pedagógica, eficiente y crítica, apoyando el trabajo que desarrollan instituciones especializadas.

5.3. La transversalidad como innovación curricular en la Educación Básica Venezolana

La propuesta de sustentarse en ejes transversales del currículo de la educación básica venezolana está muy vinculada a establecer modos y conductas necesarias para el desarrollo una sociedad que desea establecer pautas académicas para integrar al individuo en los procesos de cambio necesarios para participar en propuestas de desarrollo vinculadas a los avances tecnológicos de un mundo globalizado.

El hacer humano de la educación relacionado con la comunidad, fortalecido por la transversalidad, vincula a la sociedad venezolana con el entorno y el proceso de globalización sin perder la estructura de Estado Nacional.

Esta consideración permitiría involucrar a la sociedad venezolana en dirección de la construcción de una sociedad más justa y adecuada a las realidades que impone el mercado.

La transversalidad puede ser situada en el incremento de los contenidos en el desarrollo de la actividad docente. Este punto de vista determina el papel de la formación del docente como elemento de mayor importancia para la obtención de cualquier fin. La preparación de los individuos debe considerar la contextualización estructural que asume que el conocimiento es una sumatoria de los elementos formales más los elementos informales.

También la transformación aspira cambios de la cultura escolar a los nuevos tiempos y posibilidades, tal y como lo afirma **Tedesco** (1995:16) cuando plantea el efecto de las tantas crisis coyunturales del modelo capitalista de desarrollo, y la aparición de nuevas formas de organización social, económica y política, que inciden en el proceso de socialización de la educación pública.

El plantear innovaciones curriculares implica análisis que revisen aquellas características comunes o no de grupos de individuos que cohabitan en una sociedad. Para revisar estas características pluriculturales de una comunidad nos apoyaremos en el trabajo **Lawton** (1989:20, 23) quien propone subdividir los sistemas sociales en nueve estructuras o subsistemas:

1. Estructura social- sistema social. Todas las sociedades tienen una clase de sistema social, esto es, algún sistema de definición de las relaciones existentes en una sociedad considerada como un todo. Parentesco, status, rol, derechos y obligaciones son conceptos que existen en cualquier sociedad. Esta estructura social estará siempre relacionada con factores económicos y tecnológicos.

2. Sistema económico. Cada sociedad tiene un sistema económico, esto es, algunos medios de enfrentarse con la utilización de los recursos, su producción, distribución, intercambio o comercialización.

3. El sistema de comunicación. En todas las sociedades existe un sistema de comunicaciones. Modalidades de habla, mediante signos y sistemas de señales de muy diversas clases.

4. Sistema de racionalidad. Todas las sociedades poseen algún sistema para decidir lo que es razonable y lo que cuenta como explicación en términos de causa y efecto.

5. Sistema tecnológico. Las personas en todos los lugares y períodos históricos intentan controlar el medio en que viven a través de alguna clase de tecnología.

6. Sistema moral. Otra característica que todos los seres humanos tienen en común es que poseen algún sentido de lo moral, tienen algún código ético y distinguen entre comportamientos correctos y erróneos.

7. Sistema de creencias. Este sistema está muy relacionado con el sistema de moralidad, pero en una categoría más amplia: el sistema dominante de creencias de cualquier sociedad.

8. Sistema estético. Todos los colectivos humanos tienen impulsos y necesidades estéticas, producen alguna modalidad de arte y formas de diversión y entretenimiento para sus miembros.

9. Sistema de maduración. Cada sociedad elabora un conjunto de costumbres y convenciones acerca de la forma de ir creciendo sus integrantes, de cómo pasan de la infancia a la adolescencia, adultez y vejez.

Los diferentes sistemas nos plantean la gran complejidad que debe enfrentar el sistema educativo para llevar a cabo el proceso de educar. Es

por esto que la proposición de una innovación curricular debe considerar la variedad de conocimientos que tiene una sociedad y que se justifican con propósitos y hechos determinados.

La responsabilidad de la planificación de la transversalidad debe considerar, como fundamento de su acción, las problemáticas sociales, las soluciones alternativas a estas problemáticas, la concientización social sobre la solución de estas problemáticas, el modelo de desarrollo que hay que llevar a cabo, las consideraciones sobre los cambios de valores de la sociedad provocados por las innovaciones científicas y las nuevas tecnologías.

Nos apoyamos en el criterio que **la transversalidad siempre ha estado presente en el vitae** (Díaz, 1994:32); que es parte del conocimiento académico, de las prácticas educativas, del currículum oculto, de las formas de organización, de la distribución del poder en el seno de la institución escolar, de las propuestas didácticas, de los materiales y la evaluación, que en suma constituyen determinadas visiones culturales e ideológicas del quehacer educativo, social, económico, político y cultural.

La transversalidad planificada, con constantes ritmos cambiantes, podría significar la orientación y la adecuación circunstancial de propuestas metodológicas y de finalidades educativas del Estado.

Más que estar presente en el currículo, la transversalidad es la respuesta del conglomerado al proceso de socialización. Un pensamiento transversal es la sumatoria de las presiones que tiene el ser racional del medio ambiente (en un tiempo y en un momento), que pasan a ser reflejadas en el accionar no planificado de una comunidad o de un individuo en el seno de una organización. Estos efectos contraintuitivos

o “efectos perversos” que caracterizan a los seres humanos como respuesta al proceso socializador (ver figura nº3).

“En su más amplia acepción, estos efectos contraintuitivos o efectos perversos, designan a los efectos inesperados, no queridos y en el límite, aun aberrantes en el nivel colectivo, de una multitud de escogencias individuales autónomas pero, no obstante, ello, cada una a su nivel y dentro de su marco, preferentemente racionales. Hacen clara la delimitación, es decir, la oposición a menudo fatal entre las orientaciones y las instituciones de los actores y el efecto de conjunto de sus comportamientos en el tiempo, este mecanismo fundamental que hace que queriendo el bien, terminamos por realizar el mal” Crozier y Friedberg (1997:4).

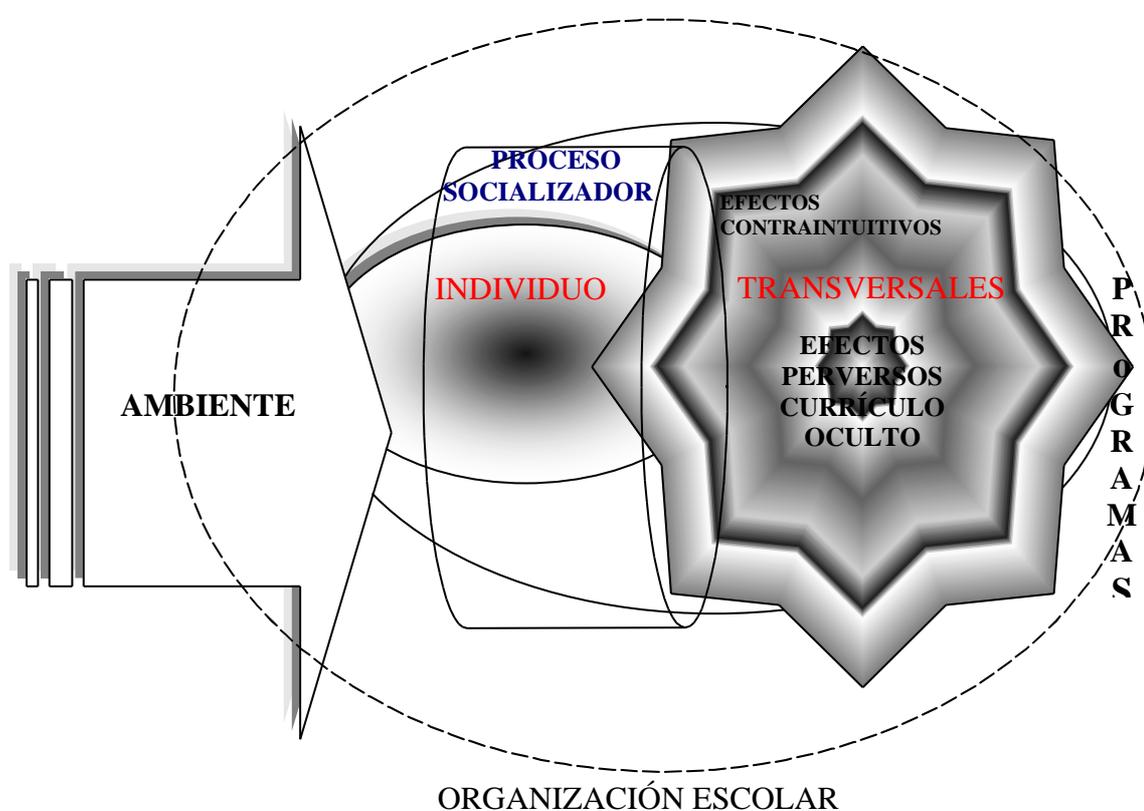


Figura nº3^{vii}

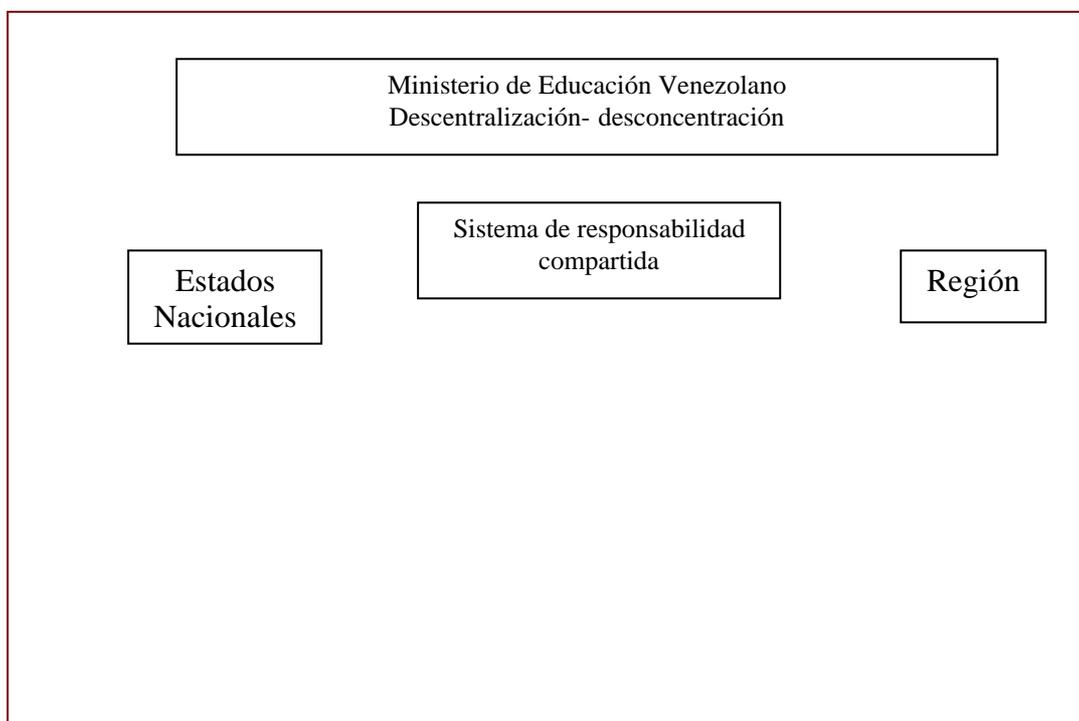
Todas nuestras acciones corren el riesgo de desembocar en lo contrario de lo que buscamos realizar. El efecto contraintuitivo está en la médula misma de todo esfuerzo de acción colectiva. A pesar de sus evidentes implicaciones morales, este dilema no puede ser resuelto remitiendo la discusión al nivel de las finalidades, puesto que ni es únicamente, ni ante todo una cuestión de fines de la acción o de la motivación de los actores. Ni nuestras intenciones, ni nuestras motivaciones, ni nuestros objetivos, ni nuestras relaciones trascendentales con el sentido de la historia son una garantía o prueba del éxito de nuestra empresa. De buenas a primeras, el efecto contraintuitivo puede aparecer como un dilema lógico, de alguna manera inherente a la estructura de los problemas materiales a resolver.

El desarrollo de la actividad educativa se plantea bajo la tutela de un programa de actividades, diseñadas bajo un criterio curricular de socialización específico y determinado por los intereses predominantes, en tiempo y espacio (región, Estado, globalización). Este supuesto de socialización contrasta con la realidad de la actividad que se realiza en el aula de clases, donde si se permite la participación sin obstáculos, el desarrollo de la actividad envuelve de sorpresas el hecho educativo. Los deseos, las interpretaciones particulares de lo que nos circunda, las destrezas individuales o grupales, lo político, lo ideológico y todos los problemas sociales remplazan en muchas ocasiones el interés del programa educativo (**Therborn**, 1996:16)¹³. De aquí en adelante se desarrolla un currículo oculto que impone su realidad e interés (ver figura n°3).

¹³ Las ideologías someten y cualifican a los sujetos sometiéndolo diciéndoles, haciéndoles reconocer y relacionándolos con: 1. Lo que existe y lo que no existe. 2. Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como sus contrarios. Lo que es posible e imposible. La ideología del poder y el poder de las ideologías, pág n°16.

5.4. Flujo de la propuesta del Ministerio de educación Venezolano.

El Ministerio de Educación mediante la descentralización y la desconcentración impulsa un sistema de responsabilidad compartida que permitirá la administración de los recursos por los Estados Nacionales, los municipios y las escuelas. El elemento fundamental de este proceso se concentra en el hombre como el elemento clave en los beneficios, como se ve de manera esquemática en el diagrama nº5.



5.5. En síntesis.

El ministerio de Educación Venezolano basa su reforma educativa en la descentralización y la desconcentración del sistema educativo. Se parte de un sistema de responsabilidad compartida que permita la ayuda mutua; delegando competencias y transformando la practica educativa.

Se trata de la corrección de los desequilibrios sociales mediante el apoyo socioeconómico a los estudiantes. Se busca mejorar la capacidad de trabajo de los estudiantes; provocar cambios institucionales que nos vinculen con la sociedad de la información; recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo e impulsar la transversalidad como modalidad curricular. Todo este planteamiento se debe sustentar en la tarea de los docentes como actores fundamentales de todo proceso de cambio.

Notas del capítulo nº5

^{vi} Tomado de la memoria y cuenta del Ministerio de Educación Venezuela 1996

^{vii} Leyenda del figura nº3: La influencia del ambiente provoca en el individuo y el grupo efectos transversales, cambios que no son los dispuestos por la organización por medio de sus programas. Estos cambios reorientan en ocasiones la intencionalidad del proceso de socialización educativo nutriendo su contexto y modificándolo. Realizado José Francisco Rivera Román.

6. La organización flexible y el eje transversal trabajo.

El paradigma modernista del desarrollo económico trajo consigo condiciones muy particulares en el comportamiento de las poblaciones, como por ejemplo: a) separación las familias, b) el trabajo es el resultado de la concentración racional de la producción de las fabricas, c) se propician los sistemas de producción de masas, como por ejemplo, el Capitalismo Monopolista o el Socialismo Estatal como formas de incrementar la productividad y el beneficio. Para las economías modernistas la expansión es el punto clave para su existencia como también lo es el control del Estado Nacional, específicamente la capacidad de decisión, el bienestar social, la educación, intervención y reglamentación de la economía.

Considerando las organizaciones desde este punto de vista racional se observa que el desarrollo de la burocracia está dispuesta en jerarquías segmentadas por especialidades, diferenciándose las funciones racionalmente. Este criterio prevalece en la administración y organización de la educación venezolana.

En las relaciones personales, la modernidad garantizaba un sistema con orden y en ocasiones con sentido de identidad colectiva y pertenencia al grupo. La nueva postura posmodernista arrastra a las organizaciones a un desarrollo más horizontal, más participativo, que rompe con el inmovilismo que impone la flexibilidad.

Lo nuevo es que presenciamos una tajante transformación en la ecología de las organizaciones, un medio ambiente cambiante impone adaptarse o desaparecer.

Según **Zubero** (1998:92) una serie de nuevos conceptos aparecen para nombrar nuevas prácticas, nuevas actitudes, nuevas estructuras, que sustituyen a otras realidades organizacionales condenadas a la extinción.

La nueva organización se apoya en contextos como: revolución, crisis de la tradición o conflictos con los modelos dominantes. Conceptos provenientes de la nueva física y de la biología (conceptos como desorden creativo, complejidad, caos, incertidumbre, autoorganización, discontinuidad, morfogénesis) son adoptados en las nuevas realidades organizacionales.

Las organizaciones asumen el hecho de que los participantes en ella están conformes o no con su forma de ser gestionada. En relación con las organizaciones educativas, el deber ser de la organización, pone en el tapete de las propuestas educativas lo que se debe realizar. Todos los elementos que arrastra la acción individual conforman supuestos de la acción, conformes o no a la propuesta. Si esta acción no está concientizada en todos y cada uno de los participantes no podrá convertirse en una acción de la organización, como acción colectiva. La acción individual puede ser el resultado de múltiples elementos tales como: aspectos psicológicos, sociales, culturales, motivacionales, etc. que influyen como elementos transversales en la producción de la organización educativa. Toda esta acción puede ser parte de las organizaciones desde las posturas racionales a las que gestionan el caos.

6.1. Conceptualización de la organización en función de la transversalidad.

Para poder exponer nuestro punto de vista y dar un criterio más amplio de lo que aspiramos, expondremos de manera esquemática la conceptualización que ha regido sobre la organización, y que son el punto de arranque del estudio de las organizaciones.

Una organización puede ser conceptualizada tomando como base una serie de presunciones que al respecto se establezcan como

verdaderas. Los enfoques principales para conceptualizar una organización son los siguientes:

A. Enfoque administrativo. Se basa en el hecho de que existen principios generales de administración, característicos de la misma y que, para su estudio y aplicación, se requiere una sistematización. Este enfoque se corresponde con un enérgico movimiento de la racionalización de la dirección y gestión de las organizaciones basado en datos empíricos, obtenidos casi siempre de la propia experiencia de sus representantes. (Gómez, 1996:26)

Los siguientes son los elementos clásicos de la administración:

Planificar.

Organizar.

Asesorar, apoyar

Dirigir.

Coordinar.

informar.

Presupuestar.

B. El enfoque científico. Este enfoque surgió cuando se halló un interés por investigar científicamente los problemas que se presentaban en las organizaciones. Manejándose conceptos tales como: división del trabajo, especialización, estándares y métodos de trabajo, rendimiento, etc.

C. El enfoque humano-relacionista. Este es el enfoque de las relaciones humanas, donde se ve el trabajo como la actividad más relevante del hombre. El factor humano es el factor relevante para la

productividad de las organizaciones. Se estudia en este enfoque la actividad humana dentro de la organización como una actividad grupal y no individual. Se trata de conocer al trabajador con respecto a sus inquietudes, sus aspiraciones dentro y fuera de la empresa, y de tratarlo mejor y comprenderlo.

D. Enfoque burocrático estructuralista. Se presenta la organización burocrática como el ejemplo supremo de racionalidad en las relaciones sociales dirigidas a la consecución de un fin, aplicable a la estructuración tanto de las instituciones administrativas del gobierno de un país como las organizaciones productivas.

E. Enfoque neohumano-relacionista. Este enfoque desarrolla técnicas y procedimientos más sofisticados para el control de las relaciones humanas con el objetivo de aumentar la eficiencia mediante una mayor productividad del personal.

F. El enfoque de sistemas. Considera a la organización como un sistema sociotécnico, compuesto por cierto número de subsistemas del sistema. Las organizaciones son vistas como sistemas dentro de sistemas. Los sistemas organizacionales, tienen la propiedad de una intensa interdependencia de sus partes, de forma tal que un cambio en una de ellas provoca un impacto en, por lo menos, otra.

La organización es frágil en el sentido de que sus componentes son imperfectamente combinados, parcialmente autónomos y controlables en parte; existen regiones de la organización de gran incertidumbre por estar integrada por personas y sus comportamientos. Las organizaciones sugieren diferentes formas de interpretarlas. A continuación presentamos las diferentes posturas sociológicas en relación con las organizaciones:

| <i>Definiciones sobre la organización</i> | |
|---|---|
| Escuela | Punto de vista |
| 1.Cognoscitiva Goodenough. | Las organizaciones son productos sociales basados en los mapas colectivos de cognición de los miembros. Ellos proporcionan el esquema necesario para la acción organizacional. |
| 2.Estructuralista Lévi Strauss. | Las organizaciones y los procedimientos son manifestaciones sociales diversas de procesos de pensamientos universales y subconscientes. |
| 3.Estructuralistas de la equivalencia mutua. Wallace. | Las organizaciones constituyen lugares de inserción y de sincronización de funciones individuales de utilidad; las micromotivaciones de los participantes se amalgaman en macro comportamientos organizacionales gracias a la elaboración de estructuras cognitivas que sirven para la predicción recíproca de comportamientos. El grado de participación de los miembros es proporcional al interés que allí encuentran. |
| 4.Simbólica Geertz. Schneider. | -La organización es producto de su historia y de las ideologías de los funcionarios dominantes. Una organización implica un sistema simbólico que interpreta las acciones de los miembros y solicita su compromiso. -Las organizaciones son construcciones sociales intersubjetivas provenientes de la descodificación continua de sus acciones e interacciones organizacionales por parte de sus miembros. |
| 5.Funcionalista Malinowski. | Las organizaciones son lugares de promulgación y escenificación para la satisfacción de las necesidades de los participantes. |
| 6.Funcionalista Estructuralista Radcliffe. Brown. | La organización es un sistema social que contempla metas precisas, dotado de un sistema de valores que presupone la aceptación de los valores del macrosistema, justificando así la posición y el papel de la organización en el sistema social circundante. Las organizaciones son expresiones funcionales de los valores y mitos justificativos de la sociedad circundante. |
| 7.Ecológico Adaptacionista White, Service, Rappaport, Vayda, Harris. | Las organizaciones son producto de la interacción dialéctica con el ambiente. |
| 8.Histórico difusionista Boas. Benedict. Kluckhohn. Kroeber. | Las formas organizacionales nacen y desaparecen según las circunstancias históricas. Las organizaciones son actualizaciones sociales de su propia génesis y de sus transformaciones en el curso de los años. |

Esquema nº11

En este concierto de ideas referentes a lo que es una organización se mueven las organizaciones educativas. Estas pueden ser vistas desde otros puntos de vista, como:

Desde una perspectiva operativa, el estudio de la relación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mejor realización de un proyecto educativo. (**Gairín**, 1996:111)

Como la disciplina que estudia los modos de interacción de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa. (**Altúnez**, 1997:37).

Como una construcción histórica fruto del trabajo, en el tiempo y en nuestro contexto concreto, de una comunidad de científicos y de un conjunto de práctica. (**Delgado**, 1996:17).

O como una ciencia consolidada, con un cuerpo doctrinal y fijo y un repertorio estructurado de principios y leyes, como un programa de investigación, es decir como un proyecto de intervención constructiva de la realidad. (**Sáenz**, 1985:16).

Si partimos de que las organizaciones educativas están vinculadas en su esencia a las necesidades de la sociedad, donde organizan y participan individuos en funciones, con todas sus cargas emocionales, como elemento supraestructural, la organización educativa conjuga con las ideologías dominantes como instrumento de un momento histórico. Como también manifiesta sus evoluciones, su desarrollo y su adaptabilidad a los cambios bruscos de la sociedad.

La idea de la organización educativa considerada como un sistema social abierto, se vincula a los modelos sistémicos, que se han desarrollado en buena medida por la capacidad de reaccionar

adecuadamente a las eventualidades del ambiente que la rodea, en todas las esferas socioculturales y económicas.

La aspiración de la organización educativa, bajo este punto de vista, es la de alcanzar un estado firme manteniendo unidireccionalidad y progreso. Unidireccionalidad indica que la organización educativa, a pesar de los cambios del ambiente o de la organización, se obtienen los objetivos y los resultados deseados (equifinalidad).

Con respecto al fin de la organización educativa, ésta puede mantener un grado de perfeccionamiento y desarrollo en el ámbito de las nuevas tecnologías, para así, permitir alcanzar resultados de calidad con menor esfuerzo.

Las organizaciones educativas deberían tener la capacidad de modificarse a si misma en las estructuras y propuestas.

La organización educativa permite coordinar procesos, tanto en lo que respecta a la acción integrada de los profesores de un mismo curso como a la secuencia disciplinar en cursos consecutivos. Como también facilita una articulación globalizada de la enseñanza de modo que la concepción, el diseño, la acción y la evaluación no sean atomísticos sino que estén presididos por un planteamiento holístico de mayor eficacia.

Tomando en consideración estas definiciones, la organización educativa podría interpretarse como un proceso estructurado en el cual interactúan individuos de manera racional (en el contexto de conocer sus fines) para alcanzar objetivos propuestos a la organización (Empresas o Estado). Las organizaciones educativas como tales, hoy en día, son organizaciones burocráticas¹⁴ que imponen la racionalidad sobre los

¹⁴ Según Max Weber (1944-1964) en su libro que es la burocracia, plantea que la burocracia moderna opera del siguiente modo: (Sigue en la siguiente página)

recursos que posee su comunidad para garantizar los objetivos organizacionales según su criterio. Este logro implica primero una adecuada disposición de los recursos con que se dispone, y segundo, el establecimiento del modo racional de encarar el asunto, manejando los dos criterios anteriores. La relación tiempo espacio garantiza los logros deseados.

Para el logro de los objetivos de una institución educativa es necesario tomar siempre en cuenta que los individuos acepten una serie de limitaciones sobre su libertad individual, intelectual, religiosa, política e ideológica al aceptar la organización como esfuerzo colectivo de adaptación a los ritmos de la universalización. La racionalidad individual, tendría que ceder, en consecuencia, ante la racionalidad colectiva. Por lo tanto es fundamental revisar las limitaciones de la acción colectiva de la organización.

6.2. La racionalidad como fundamento primario de la organización existente.

La racionalidad es la disposición lógica de los elementos y de la dinámica organizativa para la consecución de los logros que se pretende alcanzar. Hay procesos formativos que no es fácil conseguir en unos contextos depauperados, en unas estructuras rígidas, en unos espacios inhóspitos. El hombre racional que integra estas organizaciones es visto

I. Existe el principio de sectores jurisdiccionales estables y oficiales organizados en general normativamente, es decir, mediante leyes u ordenamientos administrativos. II. Los principios de jerarquía de cargos y de diversos niveles de autoridad implican un sistema de sobre y subordinación férreamente organizado, donde los funcionarios superiores controlan a los funcionarios inferiores. Un alto desarrollo del tipo burocrático lleva a una organización monocrática de la jerarquía de cargos. III. La administración del cargo moderno se funda en documentos escritos que se conservan en forma original o como proyectos. IV. Administrar un cargo, y administrarlo de manera especializada, implica por lo general, una preparación cabal y experta. V. Si el cargo está en pleno desarrollo, la actividad del funcionario requiere de toda su capacidad laboral. VI La administración del cargo se ajusta a la normas generales, más o menos estables, más o menos precisa, y que pueden aprenderse.

por la teoría económica de la decisión y de la teoría estadística como el que hace las selecciones óptimas en un ambiente muy especificado y claramente definido.

- Cuando lo encontramos por primera vez en una situación de toma de decisiones ya ha planteado todo el conjunto de alternativas en la que escogerá su acción. Este conjunto de alternativas se da sencillamente.
- A cada alternativa se une un grupo de consecuencias; los acontecimientos se producirán si se acoge esta alternativa particular.
- Desde el primer momento, el que toma la decisión tiene una función de utilidad, una inclinada ordenación que jerarquiza todos los conjuntos de consecuencias desde los más preferidos a los menos preferidos.
- El que toma la decisión selecciona la alternativa que conduce al grupo preferido de consecuencias. En el caso de certidumbre, la selección no es ambigua. En el caso de riesgo, la racionalidad se define generalmente como la selección de alternativas para la cual la compensación esperada es mayor. La compensación esperada se define aquí como el promedio de las compensaciones correspondientes a todas las consecuencias posibles, ponderando según las probabilidades de ocurrencia. En el caso de incertidumbre, la definición de racionalidad se hace problemática. Se incrementan las complejidades que según **Shein** (1994:174) son producto de las dificultades de definir apropiadamente el alcance de cualquier organización y determinar su medio más pertinente.

El descubrimiento de los sistemas de realimentación no lineales son capaces de una forma adicional de comportamiento, la inestabilidad limitada, que abre la posibilidad de un modelo bastante diferente de proceso de estrategia. Lo que es más importante, la observación de que las organizaciones de éxito y creativas muestran el comportamiento de amplificación y auto refuerzo, típico del estado de inestabilidad limitada que exige una explicación del proceso de estrategia que tenga en cuenta la dinámica *caótica*.

6.3. Estructura de la organización y los límites de la racionalidad.

La estructura de la organización y su función derivan de las características de los procesos de solución de problemas humanos y de la elección humana racional. Debido a los límites de las capacidades intelectuales humanas en comparación con las complejidades de los problemas que se presentan a los individuos y a las organizaciones, un comportamiento racional requiere modelos simplificados que capten los aspectos principales de un problema sin captar todas sus complejidades. Así tenemos que:

∞.La búsqueda del punto óptimo es sustituida por la del punto satisfactorio.

📁.Las alternativas de acción y consecuencias de acción se descubren unas a otras a través de los procesos de búsquedas.

👥.Los repertorios de los programas de acción son desarrollados por organizaciones e individuos, y estos programas de acción sirven como alternativas de elección en situaciones repetitivas.

✧. Cada programa específico de acción trata un número restringido de situaciones y consecuencias.

🏠. Cada programa de acción es capaz de ser ejecutado semi-independientemente de los otros.

Este enfoque (cada cosa a su tiempo) del comportamiento adaptativo es fundamental para la existencia misma de algo que podemos llamar estructura de la organización. Ésta consiste sencillamente en aquellos aspectos del modelo de comportamiento en la organización que son relativamente estables y solo cambian muy despacio.

La misma estructura de la organización puede definirse simplemente como el conjunto de todas las formas en que se divide el trabajo en tareas distintas, consiguiendo luego la coordinación de las mismas. (Mintzberg, 1999:26).

Si el comportamiento en las organizaciones es intencionadamente racional, esperamos que sean relativamente estables los aspectos del comportamiento que o bien representen adaptaciones a elementos relativamente estables en el medio ambiente, o sean programas de aprendizaje que representan el proceso de adaptación. Para que una organización se comporte adaptativamente necesita algunas regulaciones estables y procedimientos que puede emplear para llevar acabo sus prácticas flexibles. La adaptación a corto plazo corresponde a la adaptación de solución de problemas y la adaptación a largo plazo corresponde al aprendizaje.

Tenemos entonces que, la organización tendrá límites de racionalidad si hay elementos de la situación que deben ser o son de hecho tomados como datos y que no entran en los cálculos racionales

como factores potenciales estratégicos. Si no hay límites de racionalidad o si los límites varían de manera rápida e imprevisible, no podrá haber estructura organizacional estable.

La organización es el acomodamiento personal para facilitar el logro de un determinado propósito a través de la asignación de funciones y responsabilidades (**Gauss**, 1993:66). Generalmente, la organización formal es un sistema de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas de dos o más personas (**Barnard**, 1988). Vista de esta forma, la organización formal es una expresión estructural de la acción racional.

La organización educativa puede ser enfocada desde dos puntos de vista que son analíticamente distintos pero que están empíricamente unidos en un contexto de consecuencias recíprocas. Por un lado, cualquier sistema organizacional concreto es una economía; por el otro es una estructura social adaptable.

En lo referente a la enseñanza, la organización repercute en la acción directa de las aulas, los laboratorios, etc. No tiene importancia sólo en sí misma sino por la incidencia que esa ordenación tiene en el escenario del aprendizaje y en la acción que lo constituye.

Si se le considera una economía la organización es un sistema de relaciones que define la disponibilidad de recursos escasos manipulada en términos de eficiencia y efectividad. Vista así la organización está, sin embargo, necesariamente condicionada por los estados orgánicos de la estructura concreta fuera de lo sistemático de la delegación y el control. Esto se hace especialmente evidente a medida que la atención del liderazgo se dirige a problemas tales como la legitimación de la autoridad y la dinámica de la persuasión. Los canales correctos o formales funcionan de hecho para confirmar y registrar decisiones a las

que se llega por medios más personales. Notamos de nuevo el concepto de la administración como proceso de educación, en el que la obtención de consentimiento y apoyo se concibe como una función básica del liderazgo.

La indivisibilidad de control y consentimiento hace necesario que las organizaciones formales se vean como sistemas cooperativos, ampliando el marco referencia de aquellos que se ocupan de la manipulación de recursos organizacionales. En el momento de la toma de decisiones ejecutivas, el aspecto económico de la organización provee instrumentos adecuados para el control sobre la estructura concreta. Puede captarse esta idea si se dirige la atención hacia el rol del individuo dentro de la economía organizacional.

Desde el punto de vista de la organización como sistema formal, las personas se perciben funcionalmente, de acuerdo con sus roles, como participantes en segmentos asignados del sistema cooperativo. Pero, de hecho, los individuos tienden a resistir la despersonalización, a salirse de las fronteras de sus roles fragmentarios (profesor de matemáticas, por ejemplo), a participar como un todo. Los sistemas formales no pueden dar cuenta de las desviaciones transversales que se introducen por lo expuesto anteriormente, y en consecuencia se quiebran como instrumento de control cuando la organización sólo se apoya en ellos.

El individuo total plantea nuevos problemas para la organización, en parte por las necesidades de su propia personalidad e interpretación intelectual de las propuestas, en parte porque también trae consigo hábitos ya establecidos (esta conjunción puede convertirse en una propuesta transversal sin orientación programática) al igual que,

compromisos ideológicos, religiosos, grupos políticos, etc, fuera de la organización.

6.4. Las limitaciones de la acción colectiva en la organización.

Según **Crozier y Friedberg** (1997:2) la acción colectiva constituye un problema tan decisivo para nuestras sociedades que es muy probable, porque no es un fenómeno natural sino un artefacto social, que cuya existencia plantea problemas donde hay que explicar las condiciones de su surgimiento y existencia.

Los problemas de la organización y nuestros modos de acción colectiva no son hechos naturales que brotarían, de alguna forma, de modo espontáneo. No son, por tanto, el resultado automático del desarrollo de las relaciones humanas, de una especie dinámica espontánea que llevaría a los hombres, como seres sociales, a unirse, agruparse y organizarse. Ni son además, la consecuencia lógica y predeterminada de la estructura objetiva de los problemas por resolver, es decir de la suma de determinantes exteriores que el estado de las fuerzas productivas, el estadio de desarrollo técnico y económico harían pensar en los hombres. Sólo constituyen, ni más ni menos, soluciones específicas que unos autores relativamente autónomos con sus recursos y capacidades particulares han creado, inventado e instituido para resolver los problemas planteados por la acción colectiva y específicamente, por la cooperación con vista a logros de objetivos comunes a pesar de sus orientaciones divergentes. Siempre son soluciones contingentes, es decir, ampliamente indeterminadas y por ello arbitrarias. Como modos de articulación y de integración de comportamientos divergentes y contradictorios suponen e instituyen, a la vez, una estructuración humana, es decir, un mínimo de organización de los campos de la acción

social. Esta estructuración puede ser relativamente formalizada y consciente o puede haber sido naturalizada por la historia, la costumbre y las creencias hasta el punto de lucir obvia. Pero no deja de ser siempre un artefacto humano, que al orientar los comportamientos de los participantes y circunscribir su libertad y capacidades de acción hace posible el desarrollo de las empresas colectivas de los hombres.

Con el paso a la posmodernidad hay un cambio de ritmo; las relaciones dentro de la organización y fuera de ella son más rápidas, complejas e inseguras.

Las organizaciones tienen que adecuarse a las exigencias de la práctica y, además, a los cambios que se producen en la sociedad. Es por esto que las economías flexibles configuran el nuevo estado de racionalidad que se estructura en la elaboración de bienes pequeños y puntuales dirigidos hacia los servicios, la información y las imágenes.

La dialéctica de la producción dada por los cambios tecnológicos propicia cambios y demandas de mercado, reduciendo la necesidad de grandes inventarios en las empresas y de personal no calificado. Este criterio de movilidad del proceso productivo contrasta con la relación tiempo-espacio en el mundo actual del mercado. Es posible que una compañía tenga mucho éxito como proveedora de un recurso particular en la producción de semiconductores, pero en la medida en que el interés por lo producido por esta pequeña compañía aumenta, las propias necesidades de la demanda implicarían la extensión necesaria y por ende la estructura tiende a transformarse. Así, consideramos que el incremento de la producción y la amplitud de mercados le ofrecen al capital la posibilidad de diversificar su producción a otras áreas. Bajo este planteamiento proponemos algunas características que la organización debería tener en esta era de la globalización.

6.5. Características de la organización en el contexto actual.

La organización del futuro será un organismo inequívocamente adaptable. Su forma y apariencia cambiarán a medida que cambien su entorno y las exigencias que recaigan sobre la organización. (Miller, 1997:155).

Las organizaciones en el contexto actual deben ser creativas e innovadoras de forma continuada. Explorar la creatividad en la organización consiste en desarrollar pequeños cambios para crear círculos virtuosos de auto refuerzo, en gestionar conscientemente lo imposible de conocer, crear positivamente condiciones de inestabilidad limitada y confiar en los procesos autoestructuradores, de los cuales puede surgir lo nuevo e impredecible. Significa aceptar que el futuro es insondable, hacer imposible por definición que se formen visiones sobre estados futuros o se controlen intencionadamente los resultados.

Las nuevas organizaciones pueden verse bajo los siguientes puntos:

- Deben tener propósitos circunstanciales.
- Sus logros deben dirigirse hacia fuera y a la reconstrucción de la organización.
- Debe evaluarse y enjuiciarse a sí misma en cuanto a su funcionamiento y a sus resultados, en relación con sus objetivos.
- Debe ser autónoma en su forma de operar.
- Debe crear redes y organizaciones nodales de diálogos, relación y comunicación generatriz.
- Debe proponer un acceso abierto para todos los miembros del sistema.

Las organizaciones existirán en redes que compartirán valores, personas, información y estilos operativos que cooperan para sobrevivir. La experimentación será la regla, y la innovación exitosa el objetivo. (Nadler, Gerstein, Shaw, 1994:386)

Las organizaciones de éxito en el contexto actual son lo que los científicos han denominado sistemas de realimentación no lineal. Debe señalarse como dice **Nadler** (1982:76) que la retroalimentación permite la corrección del sistema. Los puntos importantes que proporcionarán una definición del concepto de retroinformación como sistema de retroalimentación en las organizaciones son:

☎.La retroinformación es un componente básico de los sistemas autorreguladores.

☎.En su forma más precisa, la retroinformación es información sobre el resultado de un sistema, que controla el insumo del sistema o sus procesos de transformación.

☎.La retroinformación es cualquier información respecto del funcionamiento del sistema que tenga el potencial de ser utilizada para un cambio en la operación del mismo.

☎.La retroinformación es un componente necesario, que permite la corrección de errores, la adaptación al cambio en el medio ambiente y el aprendizaje.

☎.Ya que en los sistemas sociales, como las organizaciones de trabajo, la retroinformación no crea automáticamente un cambio de operación del sistema, el proceso de obtención, interpretación y utilización de la retro información es importante.

Si la retroinformación se convierte en un punto para ratificar las posiciones establecidas que intenta ser un sistema de equilibrio estable

falla en el sentido, de que quedan atrapados en la simple repetición de su pasado. Pero tienen éxito, son creativos, cuando se mantiene alejados del equilibrio en estados de inestabilidad limitada. (Stacey, 1994:13).

6.6. La gestión del conocimiento como punto fundamental de la nueva organización.

La gestión del conocimiento ha sido descrita como utilizar de manera más eficaz el capital intelectual de una organización. Implica conectar entre sí los cerebros de la gente apropiada para que ese compartir, razonar y colaborar se convierta en algo casi intuitivo y forme parte del trabajo diario (Hope y Hope,1998:83). La característica de la nueva organización es que diseña la actividad como producto de todos ya que los participantes manejan o conocen la actividad propuesta.

La gestión del conocimiento como parte integrante de la dirección del proceso de concientización de los problemas fundamentales de la sociedad, se da por medio de la constante discusión con los individuos que integran el proyecto de la transversalidad como eje. Si la organización es capaz de aprender a aprender y aprender a desaprender se hacen más competentes.

Aprender a aprender dentro de una organización que aprende, aquí el aprendizaje se orienta hacia el desarrollo del potencial para aprender a aprender, es decir, el metaprendizaje. La base de ese potencial es el auto conocimiento; en particular, el saber cómo y por qué se aprende y se desea aprender. Aprender a aprender requiere de potencial colectivo, valor y voluntad para examinarse uno mismo de manera metódica, lo cual no significa ensimismamiento. Implica el análisis y la observación imparcial del propio funcionamiento colectivo. (Swieringa y Wierdsma, 1995:77).

Se puede definir la capacidad de aprendizaje según **Senge y otros** (2000:44) como las destrezas y aptitudes que, entre individuos, equipos y comunidades más amplias, permiten a las personas mejorar constantemente su capacidad de producir resultados y son verdaderamente importantes para ellas. En otras palabras nos permite aprender.

Nos planteamos que la utilidad del conocimiento sobre el trabajo procede del análisis de la situación nacional y global, explícito; o sea que es conocimiento objetivo. El conocimiento es un recurso que hay que capturar, analizar, codificar y desplegar de manera transversal en toda la comunidad.

Cuando se estimula adecuadamente, el conocimiento y el intelecto crecen de forma exponencial cuando se comparte. Si dos personas intercambian conocimientos entre sí, ambos obtienen un crecimiento lineal de la información y la experiencia. Pero si ambos comparten luego su nuevo conocimiento con otros los beneficios se convierten en exponenciales (**Hope y Hope**, 1998:91).

La visión lineal y mecanicista llegó a su final cuando se anunció la concepción de un mundo ecológico, un sistema holístico, dinámico e inextricablemente conectado, en el que todo influye sobre los demás. (Marshall, 1997:230).

Como el conocimiento se incrementa constantemente, la formación inicial y las estrategias empleadas para proporcionar ese conocimiento de forma prescriptivas y lineales están en la actualidad sometidas al desafío de las instituciones basadas en el conocimiento que son conscientes de la necesidad del aprendizaje continuo y no lineal.

La constante investigación por la organización de las formas de transmitir los conocimientos sobre el trabajo, sobre los problemas de las

comunidades, sobre el empleo, permitirá su adecuación transversal como eje.

La difusión del conocimiento es compartir esquemas mediante un proceso de interacciones de colaboración y retos. Es el proceso de compartir conocimientos en el que objetivo es ampliar o mejorar el valor y la calidad del contenido.

Matriz de difusión del conocimiento

| | Cabeza | Mano | Corazón |
|------------------|--|--|--|
| Explicito | Compartir ideas Mediante un Proceso codificado | Compartir habilidades Mediante un Proceso codificado | Compartir emociones Mediante un Proceso codificado |
| Tácito | Compartir ideas Mediante asociación | Compartir habilidades Mediante asociación | Compartir emociones Mediante asociación |

Tomado de Cope(2001)
Esquema nº12

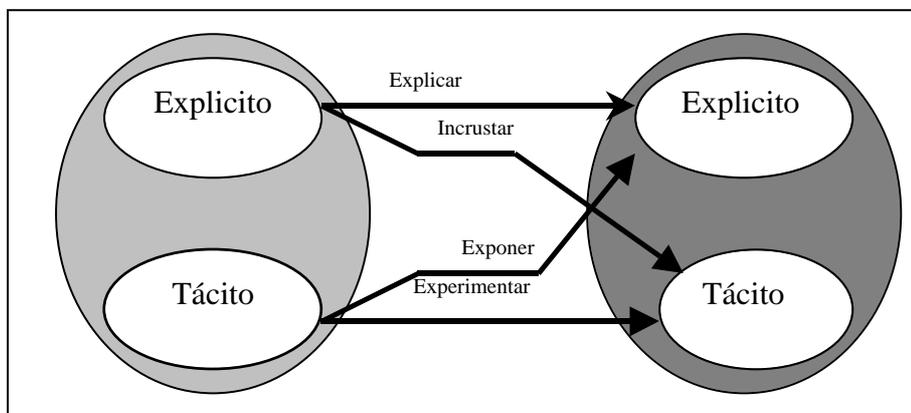
Para entender la capacidad y el deseo de operar en este punto del modelo de flujo, hay que hacerse las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Qué procesos explícitos e intuitivos utilizamos para compartir e intercambiar con otros compañeros?
- ❖ ¿Hasta qué punto tienen efectos las fuerzas competitivas sobre nuestra habilidad o deseo de compartir conocimiento?
- ❖ ¿Hasta qué punto manejamos el conocimiento como una forma provechosa?
- ❖ ¿Cómo utilizamos a las comunidades desconocidas para ampliar y aumentar nuestro capital personal?

6.6.1. Modelos de intercambio.

Todo empuje académico en la formación inicial que hay detrás de la iniciativa para dirigir el conocimiento se encuentra en la presunción de que para que una organización educativa se adapte, debe ser capaz de compartir el conocimiento dentro de la misma organización.

Si se considera que el conocimiento se transfiere de una forma explícita o tácita, entonces hay que considerar los cuatro (4) tipos de intercambio que se muestran en la siguiente figura:



Esquema nº13

📄.Explicar: Explícito a explícito.

Es a menudo el proceso primario por el que las organizaciones comunican sus mensajes. El objetivo principal en la difusión explícita del conocimiento es sistematizar conceptos dentro de un esquema comparativo. Esto se consigue mediante un proceso de incorporación y separación. Un énfasis excesivo en este método puede acabar en un flujo de información altamente reglado que puede copiarse y repetirse.

🔪.Incrustar: Explícito tácito.

Es la forma en que las otras personas o grupos toman e internalizan nuestro conocimiento explícito. El mejor de los entrenamientos es situar, en las prácticas profesionales, físicamente al

lado de expertos en los eje transversales a los futuros docentes y así podrán aprender por observación e intuición además de por enseñanza explícita de dichos expertos.

♥.Exponer: Tácito a explícito.

La idea es tomar algo profundo e intuitivo de uno mismo y compartirlo explícitamente. Es un proceso por el que se comienza a exponer las creencias más profundas sobre la transversalidad; las habilidades utilizadas; las emociones que se sienten sobre este tema en particular. El objetivo final es trasladar el conocimiento a un concepto que los demás puedan entender y copiar.

👂 .Experiencia: Tácito a tácito.

Esto puede ser el aprendizaje del método para dominar las complejidades de la vida de la universidad bajo las alas de un tutor pastoral. Todo estado de experiencia de este modelo se basa en la percepción de que la transferencia de conocimiento puede tener lugar por asociación y estando cerca de un individuo.

Los ejes transversales pueden estar presentes en todas las interrelaciones que se dan en la organización. La formación sobre los ejes básicos define las pautas educativas que la organización debe seguir además de que incrementa las posibilidades como ejes de adaptarse a los cambios con el contacto de otros ambientes.

La transversalidad misma representa los cambios que una organización va experimentando y que se refleja en los individuos que la conforman. La generalización de las conductas nuevas o no planificadas por la organización pueden indicar el cambio que las nuevas creencias transversales están logrando. Su visualización y causas que provocan

este comportamiento transversal puede indicarnos la tendencia del comportamiento y puede definirnos el nuevo eje transversal a seguir.

6.7. La transversalidad y la organización escolar flexible.

La organización escolar se enfrena a la realidad de hacer que el proceso educativo esté a la par de las exigencias de la nueva sociedad de la información, de las economías flexibles y de la globalización. Por esto es importante considerar la organización escolar como punto de partida del desarrollo de la comunidad. De allí que la organización escolar debe modificar su comportamiento para hacerle frente a la incertidumbre causada por el rápido ritmo de cambio en el entorno económico, institucional y tecnológico aumentando la flexibilidad y su proceso de adaptación. La nueva trayectoria organizativa debe estar vinculada a las nuevas tecnologías de la información. Adaptar la cultura vertical a los requerimientos de la flexibilidad curricular que representan los ejes transversales puede ser uno de los obstáculos más importantes de la transformación de la educación básica.

Considerando lo planteado por **Reyzábal y Sanz** (1995:25) en lo relativo al comportamiento de las estructuras organizativas del centro con la novedad de la transversalidad, el instituto debe contemplar quien debe encargarse de impulsar, coordinar y evaluar las acciones emprendidas en este ámbito. Las acciones emprendidas han sido diferentes y las opciones que se presentan son las siguientes:

■ **Creación de un órgano específico:** Algunos centros han creado comisiones especiales encargadas de un determinado eje transversal.

■ Asunción específica del seguimiento y la coordinación por parte de un órgano ya existente, por ejemplo la jefatura de estudios o el de tutorías.

■ Responsabilidad de los docentes de todas las áreas del ciclo básico (cuando hablamos de ejes Transversales y no de temas transversales) la responsabilidad recae sobre la totalidad de la organización escolar. Este caso particular se refiere al currículo básico de la educación venezolana.

El desarrollo de la organización para la transversalidad enfrenta otro problema particular cuando la transversalidad se propone como tema, en este caso se sobrecarga la actividad del docente.

6.8. Flujo de la organización flexible y el eje transversal trabajo.

La organización escolar se ve presionada por modelos limitados, por los factores racionales que no dan alternativas de selección, determinados por las normas, los procedimientos son definidos, la rutina se torna guía. Esta realidad se ve condicionada por las limitantes de la acción colectiva, que irrumpen contra la racionalidad organizativa. La presión global obliga a las organizaciones escolares a plantearse la flexibilidad como modelo de integración. En este sentido, la transversalidad asume la responsabilidad de vincular la comunidad educativa con las realidades locales y mundiales, como observamos de manera esquemática en el diagrama nº6.

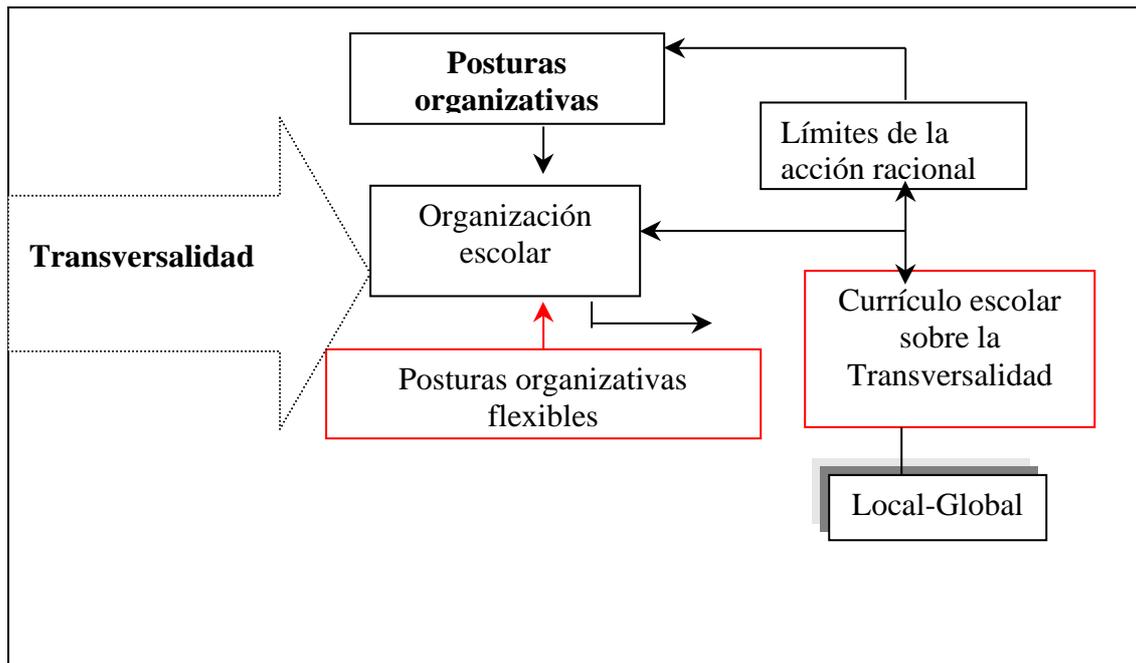


Diagrama n°6

6.9. En síntesis.

La racionalidad burocrática ha sido la constante de las organizaciones llevando a la estructura de la organización a funcionar en la dirección de los procesos de solución de problemas humanos y de la elección racional.

El comportamiento adaptativo (cada cosa a su tiempo) es el reto fundamental planteado para la existencia de la nueva estructura organizacional. La organización adaptativa actuaría y distinguiría lo que ocurre, afrontando las consecuencias a medida que se presenten. Aprendería en tiempo real. La adaptación a corto plazo de las organizaciones corresponde a la solución de problemas y la de largo plazo corresponde al aprendizaje. La organización debe preocuparse por hacer que el mundo sea diferente de lo que es. La anticipación y reacción

perderían su significado para ser sustituidas por la interacción creativa continua.

La organización se debe preocuparse por crear condiciones en las que las personas puedan aprender y actuar espontáneamente, utilizando su propia iniciativa. Para el logro de los objetivos de una institución es necesario tomar en cuenta los individuos.

La organización en el contexto actual debe crear redes nodales de diálogo, relación y comunicación generatriz para propiciar su desarrollo. La organización educativa es un punto fundamental para los constantes cambios de la sociedad. La vida de la organización debe corresponderse a las constantes transformaciones y su capacidad debe pronunciarse ante los nuevos retos con soluciones y propuestas.

7. La formación inicial del docente en el trabajo como eje transversal en Venezuela.

Como ya hemos mencionado, el nuevo modelo curricular que se presenta como base en la reforma educativa venezolana está sustentado en la transversalidad y tiene como fin último la formación integral. Dentro de esta concepción del currículo, se asume la transversalidad como mecanismo que permite la interrelación entre el contexto escolar, familiar y sociocultural. Así como el que garantiza la integración de todas las áreas académicas. Por lo tanto la formación inicial en docencia debe afrontar los retos de las competencias sobre el manejo del eje transversal trabajo, como así el resto de las propuestas de la reforma educativa.

La competencia transversal sobre el trabajo se podría ver como algo común e implícito en las diferentes disciplinas o materias dadas en el proceso educativo, como lo plantea **Arnaldo Esté** (2000:Entrevista¹⁵)

No es un adjetivo de la condición humana el trabajo, sino es un sustantivo, es constitucional. No hay educación que no sea para el trabajo...

La diferencia se plantea cuando tratamos la intención o deseos de una comunidad, donde la referencia se dirige hacia la competencia transversal de calidad de trabajo, que no es una condición específica de cada docente, es por esto que supone considerar la posibilidad de que aún si esa competencia sobre la calidad del trabajo existe como actividad en una materia, pueda desprenderse de ella e impartirse en otras prácticas fuera de la escuela. Bajo este punto de vista el desarrollo de esta competencia transversal inmersa en un área del conocimiento determinada, no puede impregnar a otras áreas si las personas que desarrollan la tarea no están preparadas para desarrollarla. El trabajo

¹⁵ Ver anexos.

realmente está vinculado a todas las actividades, incluidas las docentes, es un elemento transversal. Pero en lo referente a competencia sobre el trabajo, hay muchos elementos que intervienen y hacen que una actividad sea adecuada o no según el referente tecnológico sobre el trabajo utilizado. Las formas de trabajar se transforman continuamente y con ellas sus valores. Son muchos los elementos que intervienen en el desarrollo de una actividad determinada, desde los aspectos sociales hasta los aspectos tecnológicos que cambian continuamente

Cada materia o disciplina supone tareas que le son propias y que exigen competencias que la disciplina misma puede transmitir. Todos entendemos, sin embargo, que esas tareas exigen también un gran número de competencias sobre el trabajo que la disciplina o materia no puede ayudar a adquirir pues son externas a ella y que se corresponden a valores colaterales de cada actividad. La calidad solicitada de lo que se produce, el tiempo en que se produce, las formas de organización para producir, los métodos utilizados para poder desarrollar el trabajo en un área determinada son elementos que se pueden considerar vinculados de manera transversal a la forma como se trabaja en cada materia, además de esto son elementos de formación de la conducta del individuo que se repetirán en su vida laboral.

Por esto, el proceso de formación en el trabajo como eje transversal debe ser parte de la concientización de los futuros docentes de los constantes cambios que se realizan en las ejecuciones del trabajo y lo necesario de la buena preparación para dar respuesta a la flexibilidad laboral del mercado. Creemos que es una competencia transversal del trabajo que la formación inicial del docente debe dar las pautas fundamentales del oficio de enseñante y del proceso de vinculación de la enseñanza con los problemas sociales y económicos de las comunidades

y que deben tener sus propias experiencias, como lo plantea **Ferry** (1991:68).

Lo importante para que se pueda preparar el oficio de enseñante es realizar experiencias, de cualquier naturaleza, que lo enfrenten con diversas realidades y que permita probar sus capacidades.

Formarse es aprender a movilizarse, a utilizar todos los recursos para resolver un problema, poner en práctica un proyecto, abordar situaciones imprevistas, cooperar con otros.

Se debe promover la formación hacia el trabajo como un hecho social, que mantiene un ritmo que es afectado por el nivel de calidad que tengan sus participantes. Es por esto que la preparación del futuro docente debe ser una constante dialéctica vinculada al trabajo para toda su vida. Ninguna práctica educativa será única en el proceso de enseñanza del trabajo como eje transversal, el proceso debe ser de reconstrucción social¹⁶, para lograr una sociedad más justa (**Liston y Zeichner**, 1997).

La adecuación de los individuos a las nuevas exigencias del mundo laboral desarrollado, a las nuevas tecnologías, como a los nuevos criterios organizacionales, definen un nuevo concierto de aprendizajes que se integran a la nueva visión del trabajo, que se basan en el principio de dar prioridad de ver al conocimiento como valor. Como plantean **Tissen, Andriessen y Lekanne** (2000:7):

El potencial que tiene una compañía para añadir valor se denomina factor KnoVa (valor de conocimiento). Esto muestra que en la economía del conocimiento, el potencial de valor añadido de

¹⁶ Tomado de Brown, 1938 en Liston y Zeichner: En consecuencia, el cometido de los centros de formación de profesorado es evidente. Durante unos cuantos años, deben proporcionar a las escuelas públicas una plantilla de trabajadores que comprenda a la perfección los problemas sociales, económicos y políticos a los que se enfrenta el país, celosos en las mejoras de las condiciones actuales y capaces de educar a ciudadanos dispuestos a estudiar con toda serenidad los problemas sociales, pensar críticamente sobre ellos y actuar con sus impulsos más nobles.

una compañía depende de dos ingredientes: el nivel de servicios que ofrece y su intensidad de conocimiento...

La organización educativa debe definir los propósitos y conocimientos que se buscan con el desarrollo del trabajo como eje transversal, esto permitirá que los profesores en general manejen la misión y la visión del trabajo como eje transversal en la educación inicial.

La investigación y avances de la propuesta que desarrolla la organización deben contrastarse con su entorno. La propuesta debe tener triple intencionalidad que se debe dirigir hacia los componentes de la organización, hacia los estudiantes futuros docentes y hacia el resto de los sectores educativos de la comunidad en general. Según **López** (98:79)

“Sus logros siempre deben dirigirse hacia fuera”.

La propuesta de formación inicial del docente en el trabajo como eje transversal se debe orientar a la búsqueda del conocimiento como valor, a la formación didáctica sobre el trabajo como elemento transversal y sobre su actualización en el seno de la sociedad y en los conocimientos científico-técnicos asociados a la materia o materias sobre el trabajo.

En otras palabras, la propuesta de formación inicial se debe plantear como objetivos, por un lado, la familiarización de los futuros profesores con métodos, valores y técnicas didácticas sobre el trabajo como eje transversal que faciliten el proceso de “TRANSVERSALIZAR EL CONOCIMIENTO” y de transferirlo o generalizarlo a cualquier área del conocimiento en el aula de clases, y por otro lado, de métodos y

técnicas que presentan rasgos diferentes con la enseñanza-aprendizaje de las materias o áreas de conocimiento comunes a la carrera, pero que también contienen aspectos específicos propios de la formación inicial; tales como, la adquisición de nuevos conocimientos científicos y técnicos necesarios para comprender y saber enseñar las innovaciones tecnológicas del trabajo de manera transversal que produce el imparable desarrollo tecnológico.

La propuesta de formación inicial del profesorado sobre el trabajo como eje transversal en la reforma del sistema educativo debiera considerar los principios y conceptos que lo arropan en la reforma, así como los nuevos objetivos educativos que la definen y también los valores esenciales de la humanidad y la espiritualidad que pueden ser parte del mundo de la producción, como diría **Antonio Gramsci** (98:141):

“Esa humanidad y espiritualidad no puede realizarse más que en el mundo de la producción y del trabajo, en la creación productiva; era máxima en la artesanía, en el demiurgo cuando la personalidad del trabajador se reflejaba entera en el objetivo creado, cuando todavía era muy sólido en vínculo entre el arte y el trabajo”.

La enseñanza de la transversalidad debe facilitar la comprensión. Esta es una propuesta desarrollada por **Perkins, Perrone, Simons, Wiske y Gardner** (2000:149) que plantea que:

La idea clave de la comprensión (en este caso el trabajo, como competencia transversal) se debe concebir como un ejercicio de o una ejecución, con una exposición pública de lo que uno sabe y puede hacer. Hablar de ejercitar la comprensión puede parecer un poco contradictorio, porque normalmente concebimos la comprensión como un suceso interior que se basa en representaciones mentales y que ocurre dentro de la cabeza.

El método pedagógico que proponen los autores antes mencionados, se pueden relacionar con el trabajo como eje transversal, de la siguiente manera:

- Hacer una descripción de los objetivos de comprensión sobre el trabajo como eje transversal.
- Establecer unos temas generativos o cuestiones esenciales sobre el trabajo, muy vinculados a la situación global, nacional, regional o local.
- Identificar y establecer los ejercicios de comprensión. Los estudiantes tienen que saber ejercitar su comprensión sobre el trabajo como eje transversal.
- Evaluar continuamente

Asociada a esta idea, la profunda renovación de los contenidos de las enseñanzas de la transversalidad realizada desde esta nueva óptica o perspectiva plantea exigencias en la configuración del nuevo perfil docente requerido para impartir la formación inicial que justifican la calificación de esta propuesta.

La formación inicial en el trabajo como eje transversal es una propuesta para llevar a cabo el desarrollo basado en la innovación y en una forma totalmente nueva de pensar y contemplar el mundo.

Las habilidades que necesitarán los estudiantes de educación de hoy en su futuro lugar de trabajo incluyen el pensamiento creativo, la autonomía, la capacidad de cooperar, razonar y tomar posiciones. La innovación no se produce cuando se descubre algo nuevo, sino cuando se

combinan elementos de una manera totalmente nueva. Bajo este punto de vista podemos considerar la idea planteada por **Gardner** para mejorar la comprensión por medio de un diseño de enseñanza eficaz, basada en tres ideas de la teoría de las inteligencias múltiples, que plantean:

1. Ofreciendo vías de acceso eficaces. La decisión pedagógica sobre la mejor manera de presentar un tema.
2. Ofreciendo unas analogías apropiadas.
3. Ofreciendo múltiples representaciones de las ideas esenciales de un tema.

Comprender que la innovación y el ejercicio de la transversalidad impulsará la educación del futuro, es invitar a los estudiantes a desarrollar la imaginación, a jugar y a cultivar la individualidad en beneficio de la sociedad.

Como la tecnología se volverá obsoleta casi inmediatamente después de aparecer, los estudiantes de hoy tendrán que ser adaptables y abiertos a las nuevas ideas. El aprendizaje de por vida será algo más que una frase hecha. Habrá necesidad de estudiar todo el tiempo.

Las transformaciones tecnológicas, las adaptaciones de los procesos y las reestructuraciones organizacionales, se producen a tal velocidad que el aprendizaje ha llegado a ser de una necesidad permanente, continua y flexible, adaptable a la vocación y al desarrollo de la carrera de educación. El futuro de este proceso serán las propuestas de estudio adaptables por medio de elementos transversales, vía Internet, donde la asistencia a clases tendrá por finalidad, más que el estudio de los contenidos curriculares, el aprendizaje del sentido de equipo, la conformación de roles y el desempeño de funciones.

Las necesidades y demandas de la economía están condenadas a las exigencias expresadas en la globalización del mercado. Es por esto que la formación inicial debe dirigirse hacia un cambio cualitativo en la preparación de los nuevos profesionales de la docencia que puedan adaptarse a las nuevas tecnologías informacionales. El nuevo criterio educacional exige una vinculación más cercana con el mundo del trabajo. Es por esto que los docentes deben estar preparados para manejar todo lo relativo a las nuevas organizaciones del trabajo, como también manejar todo lo relativo a su fundamentación conceptual.

Si como docentes no se participa en el desarrollo de la ciencia y la técnica, (virtualmente extensiones de los sentidos humanos y potenciadoras de ampliación de las necesidades humanas) el proceso los excluirá de cambios, generando con su accionar en la población estudiantil una cultura de indigencia que conducirá al desempleo por desconocimiento de la nueva cultura productiva.

La difusión del pensamiento de la globalización sostiene que el fenómeno que vivimos en el trabajo es pasajero, y que se debe a las leyes del mercado y al nuevo papel del Estado en la etapa de globalización. En las tesis de los teóricos del neoliberalismo, el igualitarismo conduce a la servidumbre mientras que la libertad del mercado lleva a la prosperidad. Bajo este ideal nacen las políticas centradas en la tesis del Estado mínimo, desreglamentación, flexibilización, descentralización, privatización y fin de los derechos sociales. Los derechos son mercantilizados. El árbitro es el mercado.

En el plano teórico la crisis que provoca la globalización se explicita por la concepción fragmentaria de la realidad histórica y de los procesos sociales y educativos. Esta fragmentación se potencializa tanto por la perspectiva automatizada, funcionalista de las concepciones

mercantilistas del neoliberalismo cuanto por las posturas del postmodernismo que enfatizan de forma atomista la alteridad, la diferencia, la particularidad y singularidad, el subjetivismo en contraposición a las concepciones que ponen estas dimensiones en el plan de estructuras más globales y universales. Esta perspectiva afecta profundamente los procesos de conocimiento, las concepciones y políticas educativas actuales.

Es en el terreno ético sobre el trabajo que la globalización se manifiesta en su naturalidad perversa de la exclusión de gran cantidad de seres humanos de toda posibilidad de empleo, sin embargo, la crisis de este proceso de cambios tecnológicos constantes se ve también en que se refuerzan las conductas individualistas y la ley que guía las relaciones sociales es la flexibilidad de la producción y del mercado, es la ruptura con la rutina, es la ruptura de la seguridad. Es la ruptura de los valores familiares tradicionales o como diría **Sennett** (2000:26) la ruptura con la “comunidad simbólica idealizada.” Es indispensable humanizar el desarrollo, dar cabida a la sociedad y a sus principios.

Es por esto que una de las propuestas de la reforma educativa venezolana es la de considerar y abordar la acción educativa como una acción humanizadora, es decir que favorezca y potencie el desarrollo de los valores humanos asegurando una formación integral y armónica. De allí que la propuesta de la ética centrada como una educación en valores y actitudes, ha de ser considerada una dimensión educativa que impregne todas las áreas y que se desarrolle transversalmente en todo el currículo.

Los valores y las actitudes se integran siempre en un contexto vinculado a la realidad, es decir, en la interacción que la persona realiza con otros y con la sociedad. Por tanto, toda educación en valores debe entrar en relación dinámica con la realidad y con los problemas de los

futuros docentes. Debe ser desarrollada en el contexto de la globalidad de la experiencia y de la investigación, es aquí donde se plantea la tarea más compleja a la que nos enfrentamos dentro de la reflexión pedagógica.

Los procesos educativos que definen la calificación calidad de trabajo deben buscar situarse en una visión crítica y democrática, en la comprensión del trabajo y del conocimiento, como también en una visión del hombre en la totalidad de sus dimensiones y de sus múltiples necesidades. Estos procesos necesitan trascender la visión inmediatista, productivista y, por consiguiente, utilitarista. No es otro el sentido y énfasis que la comprensión del mundo y el de una intencionalidad educativa que prepare al estudiante para el mundo del trabajo que significa existir con posibilidades reales de empleo de calidad y no sólo un con trabajo para subsistir.

De allí la importancia de trabajar con criterios educativos que den cabida a las inquietudes de la sociedad en todas sus dimensiones; tanto sus aspectos sociales, educativos, como económicos. He aquí la importancia de incluir el eje transversal trabajo como elemento curricular para el desarrollo de la conciencia ciudadana de los futuros docentes, que a su vez impulsarán, como resultado de esta acción, el desarrollo de la conciencia social y laboral de los niños que cursan estudios en el ciclo básico integral de la educación primaria.

Por esto podemos entender el trabajo como eje transversal, como un hecho que hay que solidificar en el proceso educativo, en la perspectiva mencionada, ya que este tiene su centro en la sociedad y en las relaciones sociales, para que la exposición pedagógica aborde las implicaciones del conocimiento y de las ideas. De allí el énfasis en preparar el sentido común de los nuevos docentes vinculándolos a su

realidad sociocultural y económica, punto de partida en la construcción del conocimiento científico y crítico.

Explícitamente, si se parte del significado de la transversalidad, puede decirse que se considera transversal todo aquello que está ubicado en la dirección del ancho de una cosa o que la cruza perpendicularmente.

Es posible distinguir algunos componentes que permitirían la identificación del trabajo como elemento transversal:

- ✘. Incidencia en la vida de las personas y en la sociedad.
- ✘. Trascendencia de la voluntariedad -involuntariedad, es decir que inciden inevitablemente en la cultura.
- ✘. Comprensión de toda la persona, por tanto afecta al mundo de las actitudes.

Estos componentes permiten concluir que la configuración educativa debe ir más allá del campo del conocimiento para adentrarse en el área de la experiencia y de la investigación (saber, sentir, hacer, buscar, emprender).

El eje transversal trabajo en lo curricular parte de la idea de que la finalidad de su consideración no es agregar nuevos contenidos sino que debe constituir el centro de las actuales preocupaciones sociales sobre el trabajo, es decir, el eje en torno al cual gire la temática de las áreas curriculares. Es, en este sentido, que los contenidos disciplinares adquieren el valor de instrumentos necesarios para la consecución de las finalidades deseadas.

Serán los criterios de necesidad social los que terminarán por definir y legitimar los ejes transversales, acompañados de una tarea ardua

en el proceso de investigación sobre el trabajo y sus constantes modificaciones.

Al tomar el trabajo como eje, es posible implicar en la acción a todos los contenidos curriculares, ofreciéndonos la posibilidad de tender un puente de coherencia entre la cotidianidad del alumno y los contenidos de la enseñanza.

Constituye una variante de cambios continuos a la educación en el sentido de que dinamiza el proceso generando el desarrollo personal y curricular.

. Desde lo personal es importante destacar que los contenidos relevantes para los ejes transversales comprenden conocimientos, procedimientos, actitudes y valores.

. Desde lo curricular y desde una concepción reconstruccionista social, puede decirse que la presencia del eje transversal trabajo promueve la flexibilidad y su carácter abierto.

Ahora bien, el carácter globalizante del trabajo como eje transversal, exige una serie de habilidades y recursos que genera conductas complejas tales como trabajar en equipo, tomar decisiones en común, implicarse personalmente, entender el liderazgo en determinadas situaciones, comprender y entender las diferentes culturas que circundan el mundo de las empresas y el papel del trabajo en este mundo.

Esta formación humana unitaria, coherente y de exigencias que se aspira debe ser provocada por el desarrollo curricular del eje transversal trabajo, considerando el escenario histórico global. Es por esto que tendrá que moverse continuamente e ir más allá de las perspectivas de

formación polivalente, para poder concebir el futuro garantizando el empleo de calidad.

Una formación humana de calidad que implique el trabajo en la perspectiva de sociedad democrática incluye un derecho social a la vez de garantizar desarrollo de procesos educativos que tengan, en su eje central, una perspectiva teórico metodológica y de conocimientos unitarias y flexibles que, por consiguiente, el ser humano con sus múltiples necesidades venga antes del mercado.

El ser humano tiene el derecho de *existir con posibilidades reales de un empleo de calidad y no sólo un trabajo para subsistir*. Este debe ser el fin de los educadores y de las instituciones educativas, en un contexto histórico que perversamente manifiesta la barbaridad de las múltiples maneras de exclusión.

En el contexto de una revolución tecnológica que determina nuevos paradigmas de producción, y que origina, en el ámbito de la formación docente, indagaciones con respecto a lo que sucede con el hombre, como fuerza productiva fundamental, surgen interrogantes básicas para todo estudio relacionado con la formación inicial y para toda institución empeñada en cimentar su acción pedagógica en una coherencia filosófica que recoja todo lo relativo a la concepción del trabajo: ¿Qué presupuestos deben orientar, conducir y transversar la organización de la formación inicial, si su intencionalidad educativa es contribuir a la comprensión del mundo? ¿Cómo pueden las instituciones adquirir las bases teóricas necesarias para producir cambios conceptuales en la formación inicial ante la realidad?

Esto implica según **Chehaybar y Kury** (1999:111).

“ Una revolución de las habilidades y saberes requeridos para los futuros niveles y tipos de empleo y trabajo, por lo que hay que planificar al sujeto trabajador para los próximos años, incluyendo a los docentes e investigadores...”

La relación entre conocimiento académico y la innovación tecnológica, que producen las Universidades y los Centros de Investigación, es fundamental para alcanzar el nuevo estadio de desarrollo económico, de productividad y de competitividad, ya que el acceso ayudará a priorizar y resolver problemas Nacionales y Locales. Este germen de cambio requiere que las instituciones reestructuren sus instancias investigativas y sus diversas áreas, para romper el aislamiento y estamentación que se llevan a cabo en sus procesos académicos y articular disciplinas y proyectos con la producción social y particular, Nacional y Regional. Para asumir este cambio se requiere que la Universidad produzca conocimiento y no tan sólo los reproduzca”.

Las nuevas aperturas teóricas apuntan hacia un abordaje que privilegia su dimensión crítica y creativa. El rescate de la dimensión humana del trabajo es la medida que facilita la intervención consciente en el proceso productivo y que fortalece el ejercicio de los derechos ciudadanos.

El trabajo como eje Transversal tiene como criterio a nueva pedagogía que se basa en una relación orgánica de las concepciones de educación, sociedad y trabajo. Premisa de todo este proceso pedagógico es la profundización del concepto de trabajo y el valor para la sociedad. Esta aproximación conceptual puede proporcionar indicaciones capaces de propiciar el pasaje del sentido común a la conciencia, de los educadores directamente comprometidos con la transformación. Además, la organicidad y la unidad de las concepciones teóricas acerca del trabajo, del hombre y de la sociedad podrán acelerar el camino pedagógico de la Universidad, llevándola a ulteriores innovaciones y cambios.

Partiendo de la estimación de que el ser humano es un proceso histórico, que la naturaleza del hombre es su historia, dando a la historia el significado de “devenir” (**Gramsci**, 1998), la calificación profesional de calidad, por consiguiente, parte intrínseca de la educación, es el proceso para la materialización de un concepto sobre el mundo. El desarrollo del nuevo docente se entenderá, entonces, como calificación cambiante a las nuevas realidades del ser humano, para el existir con posibilidades reales y no meramente para el subsistir.

Una concepción más amplia del proceso educativo puede no sólo superar la enseñanza “tecnicista”, y una visión del mundo reduccionista, sino también permitir el progreso de la institución y del desarrollo de la actividad para así poder orientar la transformación de la naturaleza y la sociedad.

Es por esto que, enseñar a los futuros maestros a respetar las concepciones de sus alumnos significa que ellos aprendan a acercarse a sus modos de pensar e implica la necesidad de sistematizar elementos y estimaciones, a fin de permitir una nueva forma de plantear el currículo de la formación básica. Como también significa un nivel pedagógico como lo plante **McLaren** (1997:52):

Procesos mediante el cual profesores y estudiantes negocian y producen significados...

La formación del docente sobre el trabajo como eje transversal representa un planteamiento educativo controvertido y con fundamentación teórica insuficiente; está a merced de las teorías sobre el trabajo, empresariales, organizacionales, educacionales o sociológicas.

Ya cuando la formación adquiere matices indispensables para el desarrollo de una comunidad, implícitos en el trabajo como eje transversal, el carácter de la pedagogía *“subraya la naturaleza partidista del aprendizaje y del esfuerzo; proporciona un punto de vista inicial para vincular el conocimiento con el poder, un compromiso para desarrollar las formas de la vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social”* (McLaren 1997:53)

La problemática trabajo y educación, las relaciones entre escuela y capital y los nuevos rumbos de la formación inicial, dan cabida a la aparición de propuestas educativas de carácter politécnico. Es importante situar la calificación del profesional de la docencia entre el nuevo horizonte de la politécnica, fruto del uso de las nuevas tecnologías, y la perspectiva de la polivalencia, para el manejo de tareas racionalizadas con fines instrumentales, incluso manejando materiales complejos.

El dominio de la técnica a nivel intelectual y la posibilidad de un trabajo flexible con la recomposición de las tareas a nivel creativo es la opción ofrecida por la politécnica, recurriendo al pensamiento abstracto y a la comprensión de los principios tecnológicos del trabajo.

Con respecto a las habilidades, la formación de carácter polivalente del trabajo que se puede transversalizar, exige básicamente tres características:

- a) la aplicación de conocimientos y experiencias en diferentes contextos y oportunidades;
- b) la manipulación de instrumentos y equipos relacionados con una multiplicidad de tareas;

c) el trabajo en equipo, lo que implica organización personal y comunicación.

Es de hacer notar que las características antes mencionadas adquieren carácter politécnico cuando se relacionan con otros elementos que exigen la unión de la destreza y del hacer con la inteligencia y el pensar, en un nivel superior : la identificación y la solución de problemas serían la base de este pensar superior indispensable para la orientación en el complejo sistema de informaciones. Este saber orientarse comprende también requisitos comportamentales, no sólo de relación con el trabajo, con la técnica, sino también con el mundo.

La unión indisoluble existente entre el conocimiento, las habilidades y la conducta son inherentes al concepto de politécnica. Si por un lado la polivalencia exige una base comportamental compuesta de motivación, curiosidad, adaptación al cambio, responsabilidad, tratándose de la calificación politécnica las actitudes a obtener son el juicio crítico, la comprensión de las condicionantes sociales, económicas y políticas, la evaluación de la intervención humana ante diversas alternativas, y la creatividad frente a las contradicciones.

En lo que concierne a la educación y al papel del saber escolar, la construcción de un saber polivalente que pueda llegar a ser politécnico depende de la transversalización del trabajo en la educación básica, como punto de partida del proceso para la formación en el trabajo. De allí la importancia de la formación inicial del docente en áreas relativas al trabajo y sus constantes transformaciones.

El saber politécnico presupone una reestructuración total de la enseñanza básica y de la formación básica, para hacer viable la

posibilidad de la autonomía necesaria para la educación y para la formación continua y la calificación de nuevo tipo.

Debe entenderse que en la aplicación del trabajo (como eje transversal) el fin educativo de la polivalencia debe contrastarse con el de la politécnica en el beneficio del ser humano y el de los procesos de socialización.

Como también, hacer notar la distinción que hay entre el trabajo multifuncional (o multitarea) y el trabajo multicalificado: el primero (multifuncional) se caracteriza por operar más de una máquina con características similares –lo que poco aumenta en términos de desarrollo y calificación profesional–; el segundo (multicalificado) desarrolla e incorpora diferentes habilidades y repertorios profesionales.

Otra forma de caracterizar la polivalencia es la definición de que es una formación que capacite para desempeñar una familia de empleos calificados y, sobre todo, para entender las bases generales, científico-técnicas y socio-económicas de la producción en su conjunto; que aúne la adquisición de habilidades y destrezas genéricas y específicas con el desarrollo de las capacidades intelectuales y estéticas; que vincule, en definitiva, la formación teórica y práctica

La formación inicial del docente daría las bases para hacer entender qué es el trabajo en la producción económica, como también para transmitir los fundamentos teóricos como elemento transversal en la escuela. A su vez propiciaría la formación de personas flexibles, capaces de interacción social y de juicio crítico, así como enseñar que las tecnologías pueden significar una oportunidad de desarrollar el potencial económico y humano del trabajo.

El trabajo humano sufre cambios con la tendencia a dejar de lado el taylorismo¹⁷ y el fordismo¹⁸ en la organización de la producción, y ello determina la instalación de un nuevo paradigma donde existe trabajo integrado y reagrupamiento de funciones, lo cual exige no solamente competencia social y capacidad de comunicación, sino también educación sistemática y continuada. Entre las exigencias para la formación profesional, se señalan algunos marcos: competencias de largo plazo, conocimientos generales diferenciados, capacidad de razonamiento lógico y percepción, capacidad de expresarse oralmente y por escrito, dominio de idiomas, capacidad de cooperación, manejo de situaciones nuevas y diferenciadas. Más que sumar tareas fragmentadas, éstas deben integrarse, teniendo como presupuestos conocimientos generales amplios, una base científica y cultural, disposición socio-motivacional y capacidad para trabajar en equipo.

Los recursos tecnológicos que aparecen en el escenario mundial dan cabida a la sociedad de la información y a nuevos planteamientos que se deben asumir a la hora de plantearse la formación docente. Este nuevo paradigma de la tecnología de la información, se sustenta según **Castells** (2000:88,89) en las siguientes bases:

■. La primera característica del nuevo paradigma es que la información es su materia prima: son tecnologías para actuar

¹⁷. a) Cambio sustantivo en la organización, basado en una drástica separación entre quienes ejecutan y quienes diseñan el trabajo. Cada tarea debe ser meticulosamente estudiada antes de ser adjudicada al obrero. El departamento de planificación concentra ahora todo su conocimiento que tradicionalmente poseían los trabajadores y estos conocimientos se tabulan y clasifican hasta reducirlos en reglas y procedimientos fijos. b) Fragmentación y especialización de la tarea. c) Necesidad de individualizar el rendimiento conlleva a la desaparición del trabajo en equipo, una forma que de todos modos se considera altamente ineficaz... **Finkel** (1999:121)

¹⁸. El Fordismo sigue los principios de la dirección científica como el uso de una división detallada del trabajo, la planificación intensiva del trabajo desde la dirección y la supervisión directa y, de hecho, los hace extensivos en buena medida a la estrecha relación que se establece entre el individuo y su lugar de trabajo, y en la mecanización de la realización del trabajo. El Fordismo es esencialmente un proceso de producción en masa que reconoce que las personas que emplea forman parte del mercado para sus productos. En consecuencia, reconoce la necesidad de prestar interés a las vidas de los trabajadores como consumidores, al igual que como productores. **Watson** (1999:197)

sobre la información, no sólo información para actuar sobre la tecnología, como era el caso en las revoluciones tecnológicas previas. El manejo por los estudiantes de propuestas de las nuevas tecnologías puede incidir en grandes cambios a la hora de incrementar la información requerida para investigaciones en beneficio de las actividades educativas.

👤. El segundo rasgo hace referencia a la capacidad de penetración de los efectos de las nuevas tecnologías. Mayor información y contacto con los grupos, puede garantizar el desarrollo de una comunidad de investigadores sobre educación

🔗. La tercera característica alude a la lógica de la interconexión de todos los sistemas o conjuntos de relaciones que utilizan estas nuevas tecnologías de la información. El contacto con otros grupos de investigación sobre áreas comunes de trabajo, implica compartir los beneficios globales de la investigación.

🌀. En cuarto lugar y relacionado con la interacción, el paradigma de la tecnología de la información se basa en la flexibilidad. No sólo los procesos son reversibles, sino que pueden modificarse las organizaciones y las instituciones e incluso alterarse de forma fundamental mediante la reordenación de sus componentes. Lo que es distintivo de la configuración del nuevo paradigma tecnológico es su capacidad para reconfigurarse, un rasgo decisivo en la sociedad caracterizada por el cambio constante.

📡. Una quinta característica de la revolución tecnológica es la convergencia creciente de tecnologías específicas en un sistema altamente integrado, dentro del cual las antiguas trayectorias

tecnológicas separadas se vuelven prácticamente indistinguibles. Así, la microelectrónica, las telecomunicaciones, la optoelectrónica y las computadoras están integrados en el sistema de información.

El nuevo paradigma de producción globalizador condiciona más la actividad de las empresas, generando la denominación de empresa-red que adquiere consistencia en la necesidad de las corporaciones industriales de tener acceso a una amplia red de distribución, de marketing y desarrollo económico en la expansión de sus mercados. La transnacionalización económica impone a las empresas un modelo de organización descentralizado, dada la amplitud y dispersión geográfica de los mercados internacionales de bienes y servicios.

Las corporaciones transnacionales deben dotarse por tanto de complejas redes de información. Los grupos financieros utilizan las nuevas tecnologías no ya para dar respuesta a las necesidades organizativas de una economía a escala, sino más bien en virtud de los condicionamientos de una economía de alcance, con el fin de lograr posiciones competitivas en el mercado. Así, la mundialización del capital ha traído consigo la unificación e integración económica, caracterizadas por la creciente capilaridad local de las redes corporativas transnacionales.

Ahora bien, sólo en el marco de los procesos de flexibilización productiva se concibe el nacimiento del nuevo modelo de empresa. La fortaleza tecnológica se identifica así con la calidad organizacional en términos de libre flujo de conocimientos y experiencias. Las políticas de comunicación interna comienzan a incluir el desarrollo de redes locales

en la implementación tecnológica, a fin de lograr transformaciones medulares en el sistema de organización del trabajo que, según se piensa, repercuten de manera directa en la generación de valor económico agregado.

Basada en la producción "justo a tiempo" y en la organización autoactiva del trabajo, la nueva cultura ha remplazado progresivamente el modelo de la gran empresa taller por la empresa mínima, con el objetivo de reducir al máximo los costes de producción mediante una disciplina de inventarios cero, que incluye en la reducción a la propia plantilla de trabajo. La mano de obra, además de ser económicamente más rentable por su progresiva pérdida de importancia cuantitativa, garantiza utilidades extraordinarias a través de una agresiva política de recursos humanos. La alta participación de los trabajadores en el control de calidad constituye actualmente una estrategia esencial en las políticas de ingeniería capitalista con el fin de lograr la mejora de los procedimientos de la organización del trabajo, y por lo tanto, la consecución de mayores niveles de productividad. Esta tendencia a incorporar al trabajador con una disposición de polivalencia en un marco de autorrealización y alta calificación de la mano de obra explica, en parte, la propuesta del eje transversal trabajo como elemento estratégico del proceso educativo.

Polivalencia-politécnica e integralidad son cualidades que definen el perfil del nuevo sujeto trabajador. Por un lado, la mano de obra debe desempeñar diferentes puestos de trabajo y ser capaz además de adaptarse a los cambios de manera innovadora. El trabajador, por otro lado, debe mostrar un desarrollo íntegro de sus facultades humanas, no sólo en función de ser apto para el empleo sino también en el sentido de disponer de actitudes adecuadas. La difusión moralista de la cultura laboral, al exaltar las virtudes en grupo como una mejora técnica de la

producción postindustrial, reafirma el carácter comunitario de la sociedad de la información

Bajo el nuevo paradigma, el sector terciario es sometido a una creciente automatización en bancos, oficinas y comercios, de la misma manera que en la industria, y por eso exige competencias de largo plazo, que comprenden la adquisición de conocimientos, la capacidad de pensar en dimensiones abstractas, lógicas y de planificación; de resolver problemas y de cooperación creativa; y la capacidad de comunicación.

Esas son las principales exigencias que provienen de los cambios tecnológicos y que provocan impactos en la calificación profesional. La contradicción de las nuevas demandas reside en el hecho de que están al servicio de las estrategias empresariales, al tiempo que son alternativas del trabajador, en la medida que la formación general y amplia de calidad continua posibilita la permanencia en el empleo y la preparación para la vida en su conjunto.

7.1. El Nuevo Paradigma como elemento básico en la formación inicial en trabajo como eje transversal.

Uno de los principales factores de cambio social que introduce la revolución en las comunicaciones es la profunda transformación del proceso del trabajo, progresivamente desagregado, hasta el punto de plantear nuevas claves explicativas en la actual tendencia de individualización y fragmentación de tareas, distribuidas por las redes informacionales. Esta nueva sociedad de flujos demanda otra cultura del trabajo, otro sujeto distinto para el proceso de producción. Las mutaciones económicas, y sobre todo culturales, obligan al hombre a asumir el esfuerzo de prever su futuro sentando las bases de una

formación permanente y actualizada en función del cambio social constante y acelerado. Una educación que enseñe a desaprender hábitos y ritos cognoscitivos al objeto de poder abrir la mente en su totalidad para adaptarse a la innovación tecnológica continua. Esto es, educar hoy no es otra cosa sino enseñar a pensar al revés.

Las nuevas tecnologías de la información demandan hoy en el mercado de trabajo una mayor calificación profesional, puesto que se suprimen empleos rutinarios y se crean nuevos procesos que requieren de destrezas técnicas y reflexivas bien distintas al perfil mostrado hasta la fecha por el trabajador fordizado. Por ejemplo, la flexibilidad y adaptabilidad en el empleo son consecuencias directas de la innovación tecnológica. Si durante el desarrollo del modelo de organización taylorista, escuela y trabajo permanecieron como dos polos divididos desde el origen del industrialismo clásico, hoy día se reivindica desde la empresa la utopía societaria de la educación integral. Frente a la segmentación y descomposición del trabajo colectivo en la cadena de montaje, el fordismo es desplazado por la lógica de los círculos de calidad. La descentralización, autonomía y flexibilidad organizativa favorecen, al contrario que en los talleres fordistas, la participación del trabajador, que debe ser necesariamente inventivo, politécnico, cooperante y críticamente reflexivo para comprender el proceso total desde su posición de productor polivalente. Precisamente los principios de polivalencia y de transversalidad definen, en términos generales, a nivel teórico, el modelo de empresa Toyota y el espíritu del modelo de organización social que establece la era de las comunicaciones para el nuevo milenio.

Si el modo de organización del trabajo define el tipo de civilización en la que vivimos, es más que pertinente ubicar cuáles son

las condiciones actuales de producción industrial. Cuando menos, conviene analizar los cambios en el modo de organización del trabajo para comprender, a nivel micro, en qué consiste la nueva economía de la información, ubicando, de paso, el papel asignado a la educación y la importancia de la comunicación educativa en el ejercicio de la nueva cultura empresarial. El estudio de la comunicación como dominio debe prestar especial interés a estos aspectos pues son la clave que explica la creciente importancia de las tecnologías educativas, la educación permanente y la comunicación en los objetivos estratégicos de las grandes empresas transnacionales.

Ahora bien, en el presente epígrafe no se trata de analizar la multitud de experiencias existentes en la reingeniería de los procesos de trabajo. Más bien, se trata tan sólo de dar cuenta de la transición a un nuevo modelo de relaciones laborales que enriquece las tareas de producción y, en este sentido, favorece una mayor participación responsable de los trabajadores, por ser éste el marco en el que adquieren relevancia los requerimientos y objetivos de formación.

La formación en el trabajo como eje transversal debe verse como un proceso de transferencia tecnológica (estandarización, simplificación y especialización) de los sectores industriales de alta productividad al proceso educativo. Si sabemos transferir el saber hacia los sectores educativos, estaremos en condiciones de resolver muchos problemas de nuestra sociedad.

El nuevo paradigma en Japón arroja como puntos fundamentales la buena formación de los trabajadores, su alta moral y el deseo de trabajar (**Hajime Karatsu**, 1992:44). Estos son puntos clave para eje transversal trabajo.

7.2. La búsqueda de nuevas formas de relación de las instituciones educativas con el mundo del trabajo.

La colaboración de la academia y de la industria en el desarrollo científico-técnico es la otra cara de la misma moneda productivista en la que la institución escolar reorienta sus programas curriculares con el fin de formar a los ciudadanos con destino al mercado de trabajo que regula estrechamente el capital transnacional.

La idea puede basarse en la búsqueda de institucionalización de las relaciones de la Escuela de Educación con el mundo del trabajo. Para esto hay que crear las estructuras administrativas que puedan llevar a cabo esta tarea. En nuestra opinión sería por medio de una instancia denominada «Unidad del trabajo como eje transversal», que sería la responsable de programar, organizar, supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades vinculadas al eje transversal trabajo, tanto en la actividad docente de aula universitaria, como en las prácticas profesionales realizadas en las escuelas (públicas o privadas) y como auxiliar en el trabajo del maestro en el aula de clases.

En síntesis, podría aventurarse a pensar que la imagen objetiva de la nueva propuesta parece emerger de la búsqueda curricular, que está orientada a competencias fundamentales para lograr estilos de funcionamiento pedagógico-didácticos postradicionales, gracias a grandes y en algunos casos innovadoras propuestas de algunos sectores universitarios, como también del sector trabajo. Tal es el caso de los métodos “de la pedagogía de las vivencias” (Müller, 1999: 281-298) y de los “ejercicios artísticos” (Fix y otros, 1998). La meta de este tipo de métodos consiste en desarrollar sistemáticamente la personalidad, el

comportamiento en situaciones amenazantes y la capacidad de relacionarse con los demás, para lo que se aplica un seguimiento analítico y se brindan posibilidades de experimentar la propia personalidad. De este modo, la formación en el trabajo como eje transversal se aúna a las técnicas utilizadas para fomentar la capacidad creativa y comunicativa y el espíritu de equipo.

Podríamos pensar en otro método como el del Proyecto guiado, en este tipo de proyectos los alumnos solucionan una tarea completa. Al hacerlo, ellos mismos pueden planificar, ejecutar y controlar sus acciones. Además, estos proyectos se caracteriza por no poder ser realizados (únicamente) desde el escritorio; más bien es necesario que los alumnos trabajen físicamente y aporten sus emociones, lo decisivo es que los aprendices ocupen un campo de acción, se pongan de acuerdo sobre las acciones planificadas, desarrollen el campo de acción y que, a continuación, lleven a buen fin las actividades que van ampliando en dicho campo de acción (**Frey, 1991:13**). Al igual que los proyectos guiados, los simulacros permiten abordar, una tarea compleja, exigiéndose de los alumnos que actúen de modo independiente y por iniciativa propia. Con ese fin se simulan situaciones en las empresas con problemas y necesidad de tomar decisiones, de modo que el alumno puede actuar en un entorno que casi corresponde a una situación real.

Otra alternativa que vincula a los estudiantes de formación inicial con el trabajo son los proyectos de organización propia, estos son los que más se centran en el alumno. El meollo de este método está constituido por proyectos con tareas que, en buena medida, son definidas por los alumnos mismos. Además, la realización de estos proyectos también es guiada principalmente por los alumnos, mientras que el docente asume el

papel de una persona que ofrece informaciones o asesoramiento. Al final, los alumnos mismos se encargan de llevar a cabo la evaluación.

Si los estudiantes tienen que asumir la responsabilidad por las decisiones que se toman en torno a los criterios que, según sus opiniones, son importantes, la fijación participativa de las metas fomentará su aceptación. Si son ellos quienes comprueban hasta qué punto se alcanzaron las metas podrán aprender a asumir responsabilidades en relación con ellos y con respecto a la dirección hacia la que se apunta en la formación. Es importante visualizar los procesos de aprendizaje ya que esto permite la creación de medios de configuración abierta. Ello significa que el grupo que aprende o trabaja interactivamente se va creando su propio medio a través de la documentación del proceso y de sus propios debates. La ventaja de este método estriba en que, en este caso, los estudiantes mismos aportan los aspectos relacionados a los contenidos y, al hacerlo, aprenden los unos de los otros por el planteamiento de opiniones complementarias.

7.3. El desarrollo del trabajo como eje transversal en la formación inicial.

La posibilidad de implicar a los estudiantes de la escuela de educación con el mundo del trabajo y con su cultura, determina un comportamiento de conocimiento sobre el trabajo en la realidad Nacional y en la realidad global. Esta preparación, inserta a la formación inicial uno de los factores que luego puede ser transmitido como acción transversal en el aula de clases.

La falta de medios para movilizar a los estudiantes a los diferentes sectores económicos de la producción Nacional, puede ser un problema

en el desarrollo de esta propuesta. Por ello, es indispensable crear vías de acceso que puedan dar cabida a estos conocimientos, que serán complemento de la acción educativa.

La solución debería estar vinculada a la creación de laboratorios virtuales para desarrollar estas enseñanzas sobre del mundo trabajo, a través de Internet, con la participación de laboratorios virtuales de empresas¹⁹ Nacionales.

Según **Duart y Sangrá** (2000:31) las características de los entornos virtuales del aprendizaje son las siguientes:

- ❑. Aportaran flexibilidad e interactividad.
- ❑. Permitirán la vinculación a una verdadera comunidad virtual de aprendices.
- ❑. Debe permitir acceder a materiales de estudio y a fondos de recursos, como también al enlace de materiales entre sí y con la información o documentación ubicada en internet.

Se pueden definir también:

como un programa informático interactivo de carácter pedagógico que posee una capacidad de comunicación integrada. Un entorno de aprendizaje virtual puede respaldar formas de aprendizaje similares a las reales, aunque no se trate de un espacio físico, como un aula o un anfiteatro, y los alumnos pueden trabajar en estrecha relación sin necesidad de intervenir en el mismo momento. Además de establecer una relación diferente en el espacio y en el tiempo, un entorno de aprendizaje virtual también difiere del real en lo que atañe a la memoria. Estos entornos se realizan con tecnologías informáticas y, por lo tanto,

¹⁹ Esta propuesta de **LABORATORIOS DE EXPERIMENTACIÓN REMOTA** fue desarrollada por, Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Industrial de Barcelona. UPC, Departamento de Electrotecnia de M.F.T.F.

Responsable: Juan Antonio García-Alzórriz.

Autores: Juan Antonio García-Alzórriz , Sergi Fillet , Olga Alcaraz, José López, Jordi Clua, Ricardo Torres.

se pueden diseñar de manera que conserven en su propia memoria lo que ha estado haciendo un alumno o grupo. UNESCO(1998:87)

Las nuevas tecnologías de almacenamiento, distribución y difusión de la información permiten un acceso casi instantáneo a grandes bancos de datos, que contienen no sólo información escrita sino también información audiovisual, más inmediata y fácil de procesar (**Pozo**, 1998:43). Un aprendizaje constante y diverso es consecuencia del flujo de información constante y diversa.

La misión fundamental de estos entornos virtuales dirigidos a la enseñanza del trabajo como eje transversal, es formar profesionales de la educación con un buen conocimiento del medio laboral e industrial y con una buena capacidad de adaptación a medios cambiantes o flexibles para así ubicar en el desarrollo de su actividad docente la importancia del trabajo y su variabilidad constante.

Lo importante de esta propuesta es que el docente puede relacionar los conceptos explicados sobre el trabajo y sus transformaciones, con situaciones en las que el estudiante pueda encontrarse involucrado en su futuro profesional. Garantiza a los alumnos que no habrá una enseñanza excesivamente teórica como también la posibilidad de tener acceso a herramientas que le permitirán poner en práctica los conocimientos adquiridos sobre culturas y valores que procedan de empresas reales.

La revisión de conceptos sobre el trabajo y el autoaprendizaje, así como la realización de tareas previas a las prácticas en laboratorios reales, en un entorno parecido al real, son algunos de los aspectos más importantes que contempla esta idea.

7.4. Aspectos conceptuales para el desarrollo de la formación inicial del trabajo como eje transversal.

El sustento conceptual del trabajo como eje transversal debe estar vinculado al de la educación y el trabajo, además de los aspectos teóricos y prácticos que se relacionan con estos temas.

Es fundamental para el proceso de la formación inicial revisar los elementos socioeconómicos que impulsan a la educación hacia la necesidad de comprender a profundidad nuevos aspectos relacionados con el mundo laboral y que de hecho están vinculados a la realidad del proceso educativo. Como es importante también manejar los nuevos criterios que organizan la sociedad del conocimiento como aspecto ideal para el logro de objetivos educativos.

El logro de estos aspectos en la formación está basado en el necesario ejercicio de la creatividad, de la disrupción (como forma de cuestionar como son las cosas, de romper con lo hecho) y del desarrollo del pensamiento sistémico (temas que se describen en capítulos anteriores).

El desarrollo del conocimiento para el manejo del trabajo como eje transversal debe traspasar la barrera de lo académico por lo académico, debe acercarse al conocimiento de la empresa, de sus culturas, al manejo de la flexibilidad como acción laboral, que hace que lo fijo y rutinario como actividad desaparezca. Debe orientarse el trabajo como eje transversal a la importancia de las capacidades productivas del conocimiento de la realidad circundante.

El proceso de producción se abstrae crecientemente del trabajo concreto para orientarse a las capacidades productivas de conocimiento

sobre la realidad circundante que garantizan actualmente la lógica de acumulación. El progreso científico-técnico se convierte de este modo en una variable independiente de acumulación de plusvalía, como señalara **Braverman** (en Negri, 1993:21):

"En las condiciones de la sociedad de comunicación el capital existe sólo como explotación - una explotación cada vez más externa , más parasitaria - de esta potencia. El capital actúa sobre la capa externa , sobre el límite de una potencia productiva que , automatizándose , se libera definitivamente de todo dominio (...) Por otro lado , emerge la hegemonía de las fuerzas intelectuales aplicadas a la producción : la producción de riqueza depende ya sólo de ellas . Pero estas fuerzas permanecen explotadas : caída la medida , y por consiguiente rota la dialéctica progresiva , toda posibilidad residual de legitimación del desarrollo capitalista , descansa en las ambiguas relaciones de fuerza. Contra este dominio el general intellect social, es decir , la inteligencia técnico-científica socialmente difusa , el conjunto de los procesos de subjetivación que se incriben en esta materia , establece su afirmación de autonomía , expresa la libertad creativa y la igualdad cooperativa" .

La nueva reconceptualización de los valores en un mundo globalizado es tarea de estudio, como también la acción de no perder de vista la importancia del hombre y de los valores sociales, es una tarea clave del aprendizaje de los nuevos docentes. Estos puntos de vista, generalizan la necesidad que ha surgido en el planteamiento de que enseñar y porque enseñarlo.

Se necesita enseñar a los nuevos docentes todo lo que de oportunidades reales en un mundo globalizado.

Enseñar elementos vinculados a la realidad económica, es retomar la conciencia de la actividad educativa y su valor real. Los seres humanos necesitan estar preparados para enfrentar realidades que exigen niveles de alto rendimiento y creatividad. No preparar a los alumnos en estas

dimensiones sería condicionarlos al fracaso. El futuro docente debe estar preparado para sembrar pautas de comportamiento que impulsen a sus futuros alumnos a dar respuesta a cualquier problema por difícil que este sea. El nuevo docente debe ser una persona presta al cambio constante, a ser un investigador de los problemas sociales y capaz de dar soluciones a los problemas que se le presenten.

El conocimiento sobre la realidad del trabajo nacional y global y las nuevas tecnologías utilizadas en estos procesos deben ser conocidas por los futuros docentes. Por otra parte, vivimos en una **era de la información** próspera en tiempo real, de la globalización de la economía, de la realidad virtual, de Internet, de la eliminación de fronteras entre naciones, de la educación a distancia, de oficinas virtuales, de robótica, de sistemas de producción automatizados y del entretenimiento. Vivimos el ciberespacio de la formación continuada.

Las nuevas tecnologías de información y de comunicación marcaron todo el siglo XX. **Marx** sostenía que el cambio en los medios de producción transformaba el modo y las relaciones de producción. Eso mismo sucedió con la invención de la escritura, del alfabeto, de la prensa, de la televisión y hoy está sucediendo con Internet. El desarrollo espectacular de la información, ya sea en lo que dice respecto a las fuentes o ya sea la capacidad de difusión, está generando una verdadera revolución que afecta no solamente la producción y el trabajo, sino también y principalmente a la educación y la formación. A pesar de las diferencias y correlaciones existentes, lo cierto es que la economía de la información se convierte en el sector con mayores utilidades a futuro, concentrando progresivamente el número más elevado de puestos de trabajo de nueva creación.

La llamada era tecnocrática viene marcada por la progresiva transformación de la economía productiva en una economía de servicios. Los sectores terciarios de la actividad social, tales como la educación, el consumo y la información asumen un papel predominante en la racionalidad de la planificación económica. Pues la producción y procesamiento estratégico de información constituye la clave de la productividad en un contexto económico progresivamente informacional.

Ahora bien, la invisibilidad del proceso productivo, desplazado por la producción del conocimiento, introduce nuevos cambios en la conducta productiva y en las culturas de las organizaciones. Nos interesa este aspecto en relación con el problema de comprensión de las políticas económicas en el sector de la información, en la medida que las implicaciones teóricas de la nueva economía de la información determinan hoy las concepciones dominantes del desarrollo social y las políticas culturales que las acompañan. Hoy, por ejemplo, es común que los aspectos de la vida cultural y social pasen a depender directamente de la estructura y organización económica. La sociedad se transforma así en un elemento de producción. El desarrollo no es ya una consecuencia solamente de la acumulación del capital.

El desarrollo se da como resultado de un conjunto de factores sociales, entre los cuales el conocimiento (bajo la forma de investigación científica y técnica, de formación profesional o permanente, de difusión de actitudes favorables a la transformación continua de los factores de producción, etc ...) ocupa un lugar cada vez más importante. Para lograr las características vinculadas al beneficio de la sociedad el desarrollo debe ser a escala humana como lo plantea **Max-Neef** (1993:38):

“Un desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo

modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta a la convencional”

7.5. La prácticas docentes en la formación inicial del trabajo como eje transversal.

Una vez identificados los objetivos de la propuesta del trabajo como eje transversal en un momento determinado, lo que constituye el referente para definir los contenidos o el “qué” de la formación; se debe determinar qué queremos que aprenda el futuro docente, cómo se aprende ese o esos resultados buscados, cuándo debe organizarse la práctica, cuánta práctica se necesita para activar esos procesos y qué requisitos se deben reunir en esa práctica para adquirir esos conocimientos sobre el trabajo como eje transversal.²⁰ (Pozo, 1998:87).

El problema se centra en que la práctica pedagógica actual es contradictoria con el nuevo paradigma tecnológico, el cual genera impactos en la producción, en las formas de la organización y en las características del nuevo docente. Según **Diker y Terigi** (1997:228):

El instituto formador debería asumir una responsabilidad central en el que quiebre de los comportamientos circulares, que se retroalimentan a sí mismo, a partir de la revisión de las prácticas pedagógicas del propio instituto y de las formas organizativas que facilitan la reproducción, habida cuenta de que los estudios recientes muestran que en lugar de promover innovaciones, la formación docente actual tiende a absorber las rutinas escolares y a mimetizarse con ellas.

Es necesario retener que una vinculación saludable y necesaria entre las instituciones formadoras y las escuelas no debería pasar por la reproducción acrítica de las prácticas escolares, sino por el análisis de estas prácticas y las alternativas de intervención posible.

²⁰ Pozo. Juan (1998): Aprendices y maestros, Alianza, Madrid.

La contradicción se manifiesta también por la necesidad de una evolución teórica en sus concepciones de la formación para desarrollar el trabajo como eje transversal, pero acompañada por una práctica que alcance niveles de alto rendimiento en la polivalencia-politécnica. La capacidad de establecer relaciones, de reflexionar sobre la realidad, el uso del razonamiento abstracto y una base sólida de conocimiento general son algunas de las características de ese nuevo profesional de la educación.

En la actualidad un nuevo paradigma científico está tratando de demostrar porqué el universo como un todo es más que la suma de sus partes, y cómo sus componentes se unen para producir nuevas formas. Este esfuerzo por descubrir el orden en un cosmos caótico es lo que se conoce como la nueva ciencia de la complejidad. Este nuevo paradigma científico está dedicada a buscar conexiones entre muchos y variados esfuerzos de investigadores que trabajan en las fronteras de una cantidad asombrosa de disciplinas (**Hayles**, 1998).

En las ciencias, la complejidad es el término utilizado para connotar una nueva forma de pensar sobre el comportamiento colectivo de muchas unidades básicas que interactúan entre sí, sean átomos, moléculas, neuronas, bits de una computadora o grupos humanos, para mencionar algunos. En matemáticas, el principio básico de la teoría del caos radica en la identificación de un elemento llamado *fractal*, que mantiene su identidad a cualquier escala, y puede reproducirse hasta el infinito formando nuevas combinaciones en las que el componente inicial es siempre el mismo y el conjunto resultante siempre distinto. Su característica principal es, en la mayoría de los casos, lo imprevisible de su configuración futura (**Cebrián**, 1998). Lo fractal constituye una perfecta analogía entre las sociedades

triunfadoras y de la estructura formativa en la nueva globalización. (Gulke, 2001:208)

En palabras de **Conveney y Highfield** (1996:7) la complejidad se puede definir como *“el estudio del comportamiento de colecciones macroscópicas de unidades que están equipadas con el potencial para evolucionar en el tiempo. Sus interacciones llevan a un fenómeno colectivo coherente, llamado “propiedades emergentes”, las cuales pueden ser descritas sólo en un nivel más elevado que aquél de las unidades individuales. En este sentido el todo es más que la suma de sus componentes, así como un cuadro de Van Gogh es mucho más que un grupo de brochazos”*.

Frecuentemente, la ciencia convencional no puede ni está diseñada para “ver” las conexiones propias de los fenómenos complejos. Hoy en día, la mayoría de los científicos se ciñen al estudio detallado de un pequeño aspecto de una subdisciplina del amplio árbol de la ciencia. Esta especialización conlleva que un área muy pequeña de investigación posea una metodología y jerga propias difíciles de entender hasta por científicos de áreas cercanas para no hablar de los no iniciados en esa área de la ciencia. Esta barrera en la comunicación aísla cada vez más a los expertos de las diferentes áreas lo que dificulta lograr una visión de las interrelaciones entre las partes, el todo y su medio.

La mayoría de los problemas que surgen en el mundo “real” (en contraposición con el mundo de los laboratorios) es decir, los problemas propios de los seres humanos y del planeta en general, no se pueden o no es fácil hacerlos encajar en la metodología de esta sobre especialización y reducción de la realidad. Para resolver esta visión reduccionista de la realidad se hace necesaria la comunicación entre las diferentes áreas de

investigación con el propósito de trabajar de manera integrada y colaborativa.

Esta situación no siempre ha sido así, en la época de la Ilustración era posible que un intelectual fuera capaz de hacer grandes contribuciones en diferentes áreas del saber. Pero a medida que se buscaba entender con mayor profundidad el mundo natural y que se creaban técnicas y metodologías cada vez más precisas, la realidad se fue dividiendo en segmentos cada vez más pequeños. La misión de los investigadores se transforma, entonces, en la reducción del universo a sus componentes mínimos. Así, el llamado *reduccionismo* tiene como objetivo explicar los fenómenos complejos a partir de sus partes. Esta metodología científica ha producido grandes avances en áreas como la física, la química, la biología y la matemáticas, entre otras. El gran impacto que ha tenido el reduccionismo como paradigma científico en la forma de ver y entender el mundo por parte de la cultura occidental es innegable. La biología molecular es un buen ejemplo; con el descubrimiento de la estructura molecular del ADN en 1953 se abrió un campo de investigación fértil que ha permitido a los científicos estudiar enfermedades hereditarias y conseguir tratamientos o curas.

Lo anteriormente expuesto tiene como propósito señalar, muy brevemente, el poder que ha tenido el reduccionismo como paradigma y metodología científicos; tanto es así que se le ha llegado a considerar la vía universal hacia la comprensión de la realidad. En palabras de **Wagensberg** (1985:11), “*esta hipótesis de trabajo ha tenido la virtud de proporcionar buena parte del saber acumulado hasta hoy (mucho sin duda), pero el inconveniente de cultivar cierto monoteísmo científico llamado mecanicismo.*” Precisamente debido a la metodología y fundamento teórico que le son propias, el reduccionismo ha creado una brecha entre la ciencia

y otras disciplinas del saber. A decir de **Alvin Toffler**²¹ la ciencia moderna es tan buena dividiendo los problemas en pequeñas partes que a menudo olvida juntarlas de nuevo. Como consecuencia de ello se ha perdido la visión del mundo y del hombre como un todo integrado y dependiente de su ambiente. Como respuesta a esta situación la teoría de la complejidad surge como paradigma científico cuya finalidad es “*comprender la complejidad de la vida*” (**Conveney y Highfield** 1995:11).

Esto no quiere decir que la teoría del caos o de la complejidad se oponga a la ciencia normal, **Hayles** afirma que “*es ciencia normal. Sigue el mismo procedimiento que cualquier otra disciplina científica para acreditar a sus miembros, diseñar protocolos de investigación y evaluar resultados. (...) Los criterios y los procedimientos de la ciencia normal no han cambiado; lo que ha cambiado es el fundamento epistemológico sobre el que se basa, sobre todo en la cultura contemporánea.*”

Cuando se desestabiliza una dicotomía tan decisiva para el pensamiento occidental como la de orden/desorden, no es exagerado decir que se ha abierto una importante falla geológica en la episteme”. (**Hayles**, 1990:36-37).

Al demostrar que los sistemas caóticos no solamente existen sino que además son muy frecuentes, la teoría del caos reveló un nuevo territorio que se sitúa entre el orden y el desorden. Es en este territorio en el que trabajan los investigadores de los fenómenos complejos.

Entre las principales características que comparten los sistemas caóticos o complejos podemos mencionar: (Adaptado de Hayles, 1990)

‡.La no linealidad, considerada la más general. Con las ecuaciones lineales, las magnitudes de causa y efecto por lo general se corresponden. Así, causas pequeñas dan como resultado efectos

²¹ A. Toffler, en la presentación de I. Prigogine y I. Stengers. **Order Out of Chaos**, Heinemann, London, 1984, pg. Xi.

pequeños y causas grandes efectos grandes. Por el contrario, las funciones no lineales implican con frecuencia una incongruencia sorprendente entre causa y efecto, de modo que una causa pequeña puede tener como resultado un efecto grande. Un ejemplo ya clásico son las condiciones meteorológicas. Aun con la ayuda de grandes computadoras es imposible predecir el tiempo acertadamente con muchos días de antelación. La predicción de las condiciones meteorológicas se dificulta precisamente porque las pequeñas fluctuaciones se amplifican rápidamente en cambios a gran escala. En el aula, donde nos podemos encontrar con múltiples situaciones no previstas o no previsibles por el profesorado cualquier cambio o tensión por pequeña que sea podría entre otras cosas, alterar la paz y armonía del aula.

‡Sus formas complejas conducen a una conciencia de la importancia de la escala. En la física clásica se considera que los objetos son independientes de la escala elegida para medirlos. Se supone que un círculo tiene una determinada circunferencia, no importa con que instrumento se le mida. Este supuesto funciona muy bien para los sistemas regulares, como los círculos, rectángulos y triángulos. En cambio, no funciona tan bien para formas irregulares complejas como las costas marítimas o las complejas ramificaciones del sistema vascular humano. En estos casos las mediciones en escalas de diferentes longitudes no convergen hacia un límite sino que continúan aumentando a medida que las escalas de medición decrecen.

‡Su sensibilidad o dependencia de las condiciones iniciales de producción.

‡. Los sistemas complejos son altamente sensibles a las condiciones iniciales. De hecho, a menos que las condiciones iniciales puedan ser

descritas con infinita precisión, los sistemas caóticos se tornan rápidamente en impredecibles.

‡. Poseen mecanismos de realimentación que crean circuitos donde la salida revierte hacia el sistema como entrada.

‡. Inestabilidad o falta de equilibrio. **Es imposible** alcanzar estados de equilibrio cuando un sistema tiene un intercambio constante con el medio.

‡. Son creativos.

Con el surgimiento de la teoría de la complejidad, la ciencia cuenta con los medios necesarios para aproximarse a los objetos complejos sin necesidad de reducirlos. Al tratar los objetos complejos, y al estar el mundo de la experiencia formado por este tipo de objetos, la ciencia de la complejidad se aproxima a nuestra propia percepción del mundo más que las descripciones clásicas. La teoría de la complejidad está interesada en explicar *“al mundo que vemos y tocamos, a los objetos de proporción humana. La experiencia cotidiana y las imágenes reales de cuanto nos rodea se ha convertido en el fin legítimo de la investigación.”* (Gleick, 1987:14 en **Bernardez**, 1995:57)

La teoría de la complejidad está presente en todas las áreas de las ciencias. El astrofísico **Goerge Contopoulos** (en **Cebrián**:1998:67) opina que el caos *“ se necesita tanto como el orden. Es clave para que las galaxias adquieran su forma, para la vida y hasta para el funcionamiento del cuerpo humano. El caos no tiene nada que ver con la aleatoriedad. Aparece en sistemas regidos por leyes naturales estrictas cuando tales sistemas son inestables”*, es decir cuando cualquier variación, no importa

su dimensión, en las condiciones originales de esos sistemas puede llegar a provocar alteraciones impredecibles.

En este sentido, podemos decir que los desarrollos científicos más recientes parecen abrir una vía de estudio de objetos muy complejos sin la necesidad de proceder a una reducción radical de los mismos. Atendiendo a las características antes expuestas de los objetos complejos, podemos decir que el ser humano, como ser social en constante interacción con su medio, corresponde a las características de estos objetos.

Considerando otros aspectos, la complejidad puede estar inserta en la educación, es el caso el estudio hecho por **Hayles**(1998:87) sobre La educación de **Henry Adams**. La autora expone que la educación plantea una asociación del vacío con el caos. La educación marca un punto medio entre la visión decimonónica de **Kelvin**, que equiparaba la entropía a la desorden universal, y a la reconceptualización de **Shannon**, que a mediados del siglo XX la consideró información. Anticipándose a Shannon, la educación reconoce la posibilidad de que el caos pueda ser una fuerza positiva en vez de una falta de forma con carácter negativo.

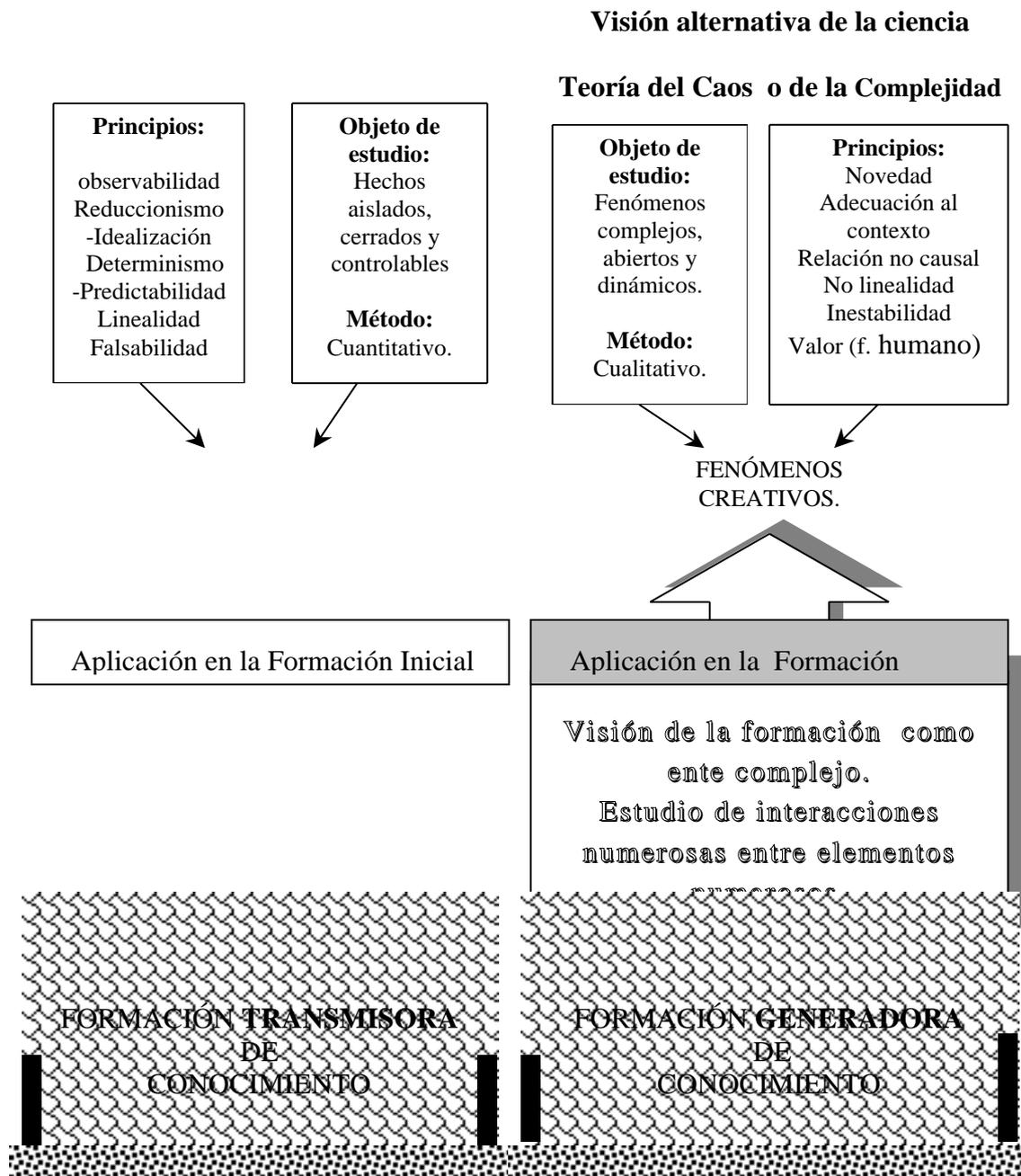
La formación inicial, como parte del que hacer social ha estado muy influida por los cambios producidos por los avances científicos y muy especialmente por la filosofía o principios que rigen la investigación científica en ese momento. Así, la formación inicial ha sido vista como un espacio aislado de la realidad social en la que la visión reduccionista, atomista y antropocéntrica del mundo se refleja en la organización del currículum. En los últimos años, a partir de los cambios surgidos en la visión de la ciencia y del hombre, se deberían estar realizando cambios en las instituciones encargadas de la formación de los futuros docentes, acciones que respondan a los cambios filosóficos y metodológicos tanto en las ciencias humanas como en las ciencias naturales.

A nuestro entender, en la formación inicial tiene una puerta abierta a través de las diversas reformas educativas que se han venido proponiendo en muchos países del mundo occidental y con estas se pretende responder a las necesidades de comunicación entre las ciencias. En el caso de la reforma venezolana, la implementación de la transversalidad como práctica pedagógica es, en esencia, una manera de intentar una visión global de la realidad. Como también una forma de converger con el paradigma de la complejidad dentro de la formación inicial que sirva de marco para incorporar al futuro docente al mundo académico sin desligarlo de su realidad social, en contraposición con la visión compartimentada y aislada de las diferentes áreas del saber propios de los currículos “tradicionales”.

Los futuros docentes deben participar del conocimiento de todas las dimensiones de la ciencia y la técnica para así enseñar a sus alumnos a incorporarse al proceso productivo, bajo relaciones sociales que permitan el empleo. Según **Huberman** (1999:85):

“La construcción de una propuesta de capacitación es un proceso de reflexión en la acción, un dialogo continuo entre capacitadores y capacitados”.

A continuación presentamos un cuadro en el que se refleja las diferencias entre las teorías positivistas y las del caos o la complejidad; y su influencia en la formación inicial:



Esquema realizado por Maria Luisa Cárdenas (2000:17)

7.6. El flujo sobre la formación inicial en el trabajo como eje transversal.

El trabajo como eje transversal debe ser parte de la concientización de los futuros docentes de los constantes cambios. La formación hacia el

trabajo como hecho social se convierte en una formación dialéctica. Se debe buscar el conocimiento como valor con el aprendizaje del trabajo como eje transversal. La familiarización de los futuros profesores con los métodos, valores y técnicas didácticas sobre el trabajo como eje transversal facilitará el proceso de transversalizar el conocimiento. El futuro docente debe manejar la fundamentación teórica de la polivalencia y la politécnica, como también la distinción entre trabajo multifuncional y el trabajo multicalificado. La formación inicial ha de buscar la posibilidad de acercar a los estudiantes a las fuentes del trabajo productivo por medio de los entornos virtuales. Como se ve de manera esquemática en el diagrama nº7



7.7. En síntesis

El proceso de formación inicial en el trabajo como eje transversal debe ser parte de la concientización de los futuros docentes de los

constantemente cambios que se realizan en las ejecuciones del trabajo. Es importante plantearse objetivos que familiaricen a los futuros docentes con métodos, valores y técnicas didácticas del trabajo como eje transversal. Como también deben plantearse los valores esenciales de la humanidad y la espiritualidad que pueden ser parte del mundo de la producción.

La enseñanza del trabajo como eje transversal debe facilitar la comprensión desde una nueva óptica de exigencias del mundo laboral para así aplicarlo en la configuración del nuevo perfil del docente.

La formación inicial debe estar basada en la innovación constante que considere los procesos complejos de las ciencias vinculados a las recapitulaciones de la enseñanza. Debe proveer a los estudiantes de las capacidades flexibles que incorporan la polivalencia-politécnica como accionar de su comportamiento profesional. Debe considerar la enseñanza del desaprender, para aprender constantemente. Debe enseñar a emprender como capacidad de informarse, comunicarse, trabajar en grupo, asumir riesgos y tomar decisiones. Como también debe vincular a los estudiantes con el entorno económico y social para participar en él.

8. Diseño del estudio.

Justificación.

Una de las grandes aspiraciones de la sociedad venezolana se centra en el papel que debe cumplir la educación como elemento que garantice la justicia, la seguridad de los individuos, la calidad de la vida, el buen nivel cultural y el empleo de calidad.

La educación de calidad debe garantizar a los futuros dicentes la posibilidad de empleo y para esto es indispensable que la formación considere desde sus comienzos la visualización del trabajo en todas sus formas y cambios.

Necesitamos una comunidad informada y con valores que garanticen el desarrollo de la economía del país. Los cambios que ha producido la globalización con la flexibilización de la industria y la manufactura han inducido a modificar las formas de educar. Se necesita de una educación más rápida y efectiva, con currículos más flexibles que puedan responder a la velocidad de los cambios socioeconómicos y culturales. Es por esto que se necesita de un docente preparado para esos cambios, un docente que pueda incorporar e implementar cambios en el aula de clases, para adaptarla a las nuevas realidades. En este sentido la reforma educativa desarrolla un nuevo modelo curricular sustentado en los ejes transversales. En sus propuestas, la transversalidad es el *“elemento globalizador que ayuden a resolver los problemas de verticalidad del currículo conduciendo con un enfoque efectivo a importantes cambios en la organización escolar, en la planificación”*. **(Reforma Educativa Venezolana, 1997:19)**

La transversalidad del trabajo como eje en la educación Venezolana viene a aportar esa flexibilidad necesaria para conformar la actividad docente con la realidad laboral de la humanidad, del país, de la

región, de la comunidad y de individuo. Este instrumento debe garantizar, por medio del docente, la actualización informativa a los docentes de las nuevas realidades productivas. Por esto es tan importante la preparación del docente en el manejo del eje transversal trabajo.

8.1 Preguntas de la investigación

En este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Están preparados los docentes venezolanos de educación básica integral para desarrollar en el aula de clases el trabajo como eje transversal?.
2. ¿Es importante para la formación del docente de educación básica integral el trabajo como eje transversal?.

8.2 Objetivos del trabajo.

a-Objetivos generales.

- ⊙. Hacer una propuesta para la formación inicial sobre el tratamiento del eje transversal trabajo.
- ⊙. Evaluar la práctica y el conocimiento de los docentes sobre el eje transversal trabajo en el aula de clases.

b-Objetivos específicos.

- 1-Conocer y analizar el alcance de la formación inicial, perfeccionamiento y actualizaciones recibidas sobre el eje transversal trabajo por docentes en servicio en la educación básica venezolana.
- 2-Revisar en la formación inicial de los docentes en servicio en la educación básica, la importancia que se le da a la vinculación

socioeconómica de la educación en la sociedad del conocimiento como elemento interviniente del trabajo como eje transversal.

3-Revisar la importancia que, en la formación inicial de los docentes en servicio en educación básica, se le dio al trabajo y su organización flexible en el desarrollo de la sociedad.

4. Recabar información sobre los conocimientos indispensables sobre trabajo en un mundo globalizado, que puedan ser desarrollados en la formación inicial de los docentes.

5-Explorar en las escuelas el papel de la organización escolar en el desarrollo del trabajo como eje transversal.

6-Revisar el valor del eje transversal trabajo como realidad educativa en las comunidades educativas venezolanas.

7-Indicar la importancia que se le da a la preparación del docente de educación básica en el conocimiento sobre la globalización económica y social como elementos intervinientes en el trabajo como eje transversal.

8. Relacionar la influencia que la formación inicial tiene en la práctica diaria en la implementación del trabajo como eje transversal.

8.3. Metodología.

La metodología de este trabajo esta centrada en procesos descriptivos explicativos como técnica para obtener acceso a la realidad con el propósito de analizarla, reflexionar sobre ella, proponer posibles soluciones, intervenir en ella, evaluar la intervención y proponer alternativas para volver a intervenir. Esto con la intención de incidir en la realidad y proponer alternativas que puedan ayudar a la solución del problema que nos planteamos. Se crea así un proceso cercano espiral de

ciclos de reflexión (planificación, acción, observación y reflexión) que permite ir profundizando en aquellos aspectos que se revelan como importantes y que han de ser atendidos de acuerdo con las circunstancias propias de cada situación.

En el trabajo empírico realizado estamos interesados en conocer la realidad de los docentes en relación con la enseñanza del trabajo como eje transversal en la educación básica venezolana, los problemas que confrontan y su relación con la formación inicial. Esto es con un doble propósito, primero, plantear alternativas de formación inicial que se conviertan en si mismas en procesos investigación acción en los docentes de la escuela de educación y, segundo, proponer y aplicar alternativas que le preparen para la práctica de su profesión.

8.4. Instrumentos para obtener la información: encuestas, cuestionarios, observaciones, entrevistas.

Las encuestas se realizarán con la finalidad de obtener información sobre la formación de los docentes en servicio sobre el trabajo como eje transversal, tanto en el pregrado, como en el desempeño de su trabajo. También queremos detectar la eficacia y la transferencia de la instrucción recibida por los docentes en el aula de clases. Este instrumento fue validado por diez (10) profesores en diferentes áreas del conocimiento (Ciencias Sociales, Formación Inicial y Pedagogía Aplicada) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y por un experto del Ministerio de Educación de Venezuela.

Se enviaron doscientas (200) encuestas a las regiones de Caracas, Maracaibo y Mérida. La selección de Caracas y Maracaibo se da por ser las ciudades con más población de Venezuela y con más problemas socioeconómicos. Por esto decidimos enviar las encuestas a estas dos

ciudades para así obtener una información del tratamiento del trabajo como eje transversal en estos dos sectores importantes. Escogimos a Mérida porque es ciudad sede de la Universidad de los Andes y deseábamos observar la influencia de la Escuela de Educación en el tratamiento del trabajo como eje transversal en la educación básica del estado Mérida.

8.4.1. Encuesta para maestros en servicio.

La siguiente encuesta tiene como objetivo realizar un diagnóstico de la formación inicial, capacitación y actualización docente sobre el trabajo como eje transversal.

Objetivos:

1. Conocer y analizar el alcance de la formación inicial, perfeccionamiento y actualización recibidas en esta temática.
2. Conocer la formación, actualización y necesidades de los docentes.
3. Relacionar la influencia que la formación inicial, la capacitación y la actualización permanente tienen en la práctica diaria de la docencia.
4. Perfilar líneas de conocimiento sobre el impacto de la formación inicial en la práctica docente.

Con este cuestionario pretendemos recoger datos de acuerdo con los objetivos que anteriormente explicamos. Estamos convencidos de que la información que obtengamos será de gran utilidad para todos, tanto para el mejoramiento de nuestras condiciones docentes, como para el servicio que prestamos como educadores.

✍ . Instrucciones para responder las preguntas:

- 1- Leer cuidadosamente cada pregunta antes de responder.

2-Tener en cuenta que se van a encontrar en este cuestionario cuatro tipos de preguntas:

a-Aquellas que dan opciones de respuestas “cerradas”. En ellas Ud., debe señalar con una X, solo una, o identificar con números, en el caso de que la cantidad de cursos o capacitaciones sea más de uno.

b-Aquellas que solicitan cantidades, usted debe responder con números. Ej.:Antigüedad: 3 años, cursos realizados 2.

c-Aquellas en que debe ordenar con números del 1 al 5 (entendiendo que 5 es la mayor puntuación).

d-Aquellas que son respuestas “abiertas”, puede expresarse libremente.

A continuación hacemos una descripción de las diferentes partes que conforman la encuesta:

Primero, solicitamos el nombre y la ubicación de la escuela, esto con el fin de llevar un control sobre la procedencia de cada encuesta.

Escuela.....Ubicación.....

.....

a. Dedicación y antigüedad.

Nos parece importante ver la dedicación y el tiempo de servicio que tienen los docentes porque así podemos observar si influye o no en el tratamiento del trabajo como eje transversal. Como también podemos observar en que fase del proceso educativo (pregrado, servicio) tuvo conocimiento sobre el eje transversal trabajo. Esto es importante porque es en la reforma de 1997 donde aparece por primera vez el concepto del trabajo como eje transversal.

| Dedicación | | Antigüedad | |
|-------------------|--|-------------------|--|
| Tiempo completo | | Años de servicio | |
| Por horas | | | |

b. Estudios realizados.

Aquí pretendemos ver qué nivel educativo tiene el docente en servicio. La colocación de primaria y secundaria incompleta y completa responde a que en Venezuela todavía se consiguen docentes que no han concluido sus estudios y ejercen la profesión por haber recibido cursos de mejoramiento profesional.

| | Incompleta | Completa |
|----------------------------|------------|----------|
| Primaria | | |
| Secundaria | | |
| Universitaria en educación | | |

c. Otros estudios realizados.

En este apartado trataremos de observar si el docente ha recibido otra instrucción, tanto en su formación inicial(diferente a la carrera de educación o pedagógica) o en postgrados(afines a educación o en otras áreas no docentes)

| | |
|---|--|
| Especializaciones | |
| Maestrías | |
| Doctorados | |
| Universitaria en áreas no docentes | |
| Otros (especificar) | |

d. Capacitación en pregrado.

Para ser llenado sólo en el caso de haber realizado estudios en el área de educación normalista, bachiller docente, profesor o licenciado en educación. Todas las materias propuestas en este cuadro tiene que ver con el trabajo como eje transversal.

| Recibió capacitación sobre | SI | NO | Materia o tema que lo abordó en el pregrado |
|---|-----------|-----------|--|
| Globalización del conocimiento | | | |
| Globalización económica | | | |
| Eje transversal Trabajo | | | |
| Cultura organizacional | | | |
| Funcionamiento organizacional | | | |
| Economías flexibles | | | |
| Desarrollo de la creatividad | | | |
| Sociedad del conocimiento | | | |
| El trabajo a través del uso de internet | | | |
| Transversalidad | | | |

e. Capacitación en servicio.

Independientemente de que Ud. haya recibido o no una formación de pregrado en el área de educación, indique si recibió o está recibiendo capacitación o actualización. Todas las materias propuestas tiene que ver con el eje transversal trabajo.

| Recibió capacitación en servicio | SI | NO | Que organismo le dicto el curso |
|---|-----------|-----------|--|
| Globalización del conocimiento | | | |
| Globalización económica | | | |
| El eje transversal trabajo | | | |
| La cultura organizacional | | | |
| Funcionamiento organizacional | | | |
| Economías flexibles | | | |
| Desarrollo de la creatividad | | | |
| Sociedad del conocimiento | | | |
| Trabajo a través del uso de internet | | | |
| Transversalidad | | | |

f. Eficacia de la transferencia.

¿Qué obstáculos dificultan la transferencia de conocimientos sobre el trabajo (como eje transversal) a sus alumnos? Aquí trataremos de ver si el docente manifiesta algún problema en la transferencia en el aula de clases por falta de formación teórica o porque no sabe aplicar el trabajo como eje transversal.

| EFICACIA DE LA TRANSFERENCIA | SI | NO |
|--|-----------|-----------|
| Deficiencias en la fundamentación teórica recibida | | |
| Inadecuación metodológica de la capacitación recibida | | |
| Condiciones adversas de la escuela(relaciones interpersonales, influencias, actitudes, sentimientos) | | |
| Condiciones físicas adversas de la institución (aulas inadecuadas, ruido, falta de pupitres) | | |
| Condiciones tecnológicas adversas(falta de: computadoras, maquinarias, equipos, material didáctico adecuado) | | |
| Falta de tiempo en el horario escolar | | |
| Otros(especificar)..... | | |

8.4.2. Cuestionarios.

Los cuestionarios se enviaron a diez (10) estudiantes de la Universidad de los Andes. Estos cuestionarios se aplicarán a estudiantes de los últimos semestres de educación. El objetivo de estos cuestionarios es ver si la Escuela de Educación está dotando a sus estudiantes de instrumentos teóricos, metodológicos y didácticos para el tratamiento del eje transversal trabajo. Este cuestionario fue validado por diez (10) profesores de la UAB.

Las preguntas son las siguientes:

- 1.¿Qué conocimientos metodológicos le ha aportado la Universidad de los Andes para la enseñanza del eje transversal trabajo como manera de organizar, experimentar aplicar y comprobar?
- 2.¿Qué elementos teóricos, metodológicos y didácticos sobre el trabajo como eje transversal le ha aportado la Escuela de Educación de la Universidad de los Andes. Y que otros elementos teóricos debieran ser incorporados en la actividad docente sobre el eje transversal trabajo?

8.4.3. Observaciones.

Para tener un conocimiento previo sobre el tratamiento del valor del trabajo y evaluar el instrumento y la técnica a utilizar en el proceso, se hicieron en Barcelona (España) dos observaciones de una hora y media cada una en los colegios Nabi y Costa i Llobera. En estas observaciones recogimos información sobre las actividades relacionadas al valor del trabajo, actividades de preparación para la tarea (activación de conocimientos previos), participación guiada y espontánea, (materialización de ideas abstractas) la gestión en el aula (asignación de

tareas, justificación y negociación, explicación de objetivos y presentación de la tarea realizada), cómo se realizaba el trabajo en el aula (búsqueda y organización de la información, ubicación de ideas y palabras claves, evaluación del trabajo realizado, elaboración de resumen) y cierre (cierre con tareas a realizar, planificación de actividades en clase). Estas observaciones nos sirvieron para organizar nuestras ideas y estructurar el instrumento de observación, que nos servirán como elemento comparativo para hacer las observaciones en las escuelas venezolanas.

Para lograr esto se enviaron solicitudes a tres (3) institutos de educación básica. Aspiramos observar a, por lo menos, diez maestros. Los institutos seleccionados para la observación se sitúan en Caracas en diferentes barriadas de diferentes niveles socioeconómicos. La base de las observaciones se hará con un instrumento desarrollado en a las propuestas sobre el eje transversal trabajo que planteó el Ministerio de Educación venezolano, se utilizará de manera flexible para poder ver en el desarrollo de las clases si el docente maneja el trabajo como eje transversal.

A continuación presentamos el instrumento anteriormente mencionado:

| Instrumento de observación de los maestros | | | |
|--|---|----|----|
| Dimensión | Valoración de la Aplicación del Eje Transversal Trabajo | Si | No |
| Valor | Induce a valorar: 1-El trabajo en el entorno familiar, escolar y comunitario. 2-La importancia que tiene el trabajo que realizan sus padres y lo que dicho trabajo supone para la felicidad del hogar. 3-Las ventajas del trabajo cooperativo. 4-La satisfacción de trabajar y el deber cumplido | | |
| Calidad productividad | Induce y enseña a plantearse la calidad y la productividad por medio de: 5-El saber hacer, como manera de experimentar, aplicar y comprobar lo que se piensa y se dice. 6-Transferir los conocimientos teóricos adquiridos ejecutando procesos básicos de trabajo en solución de problemas y en satisfacción de necesidades básicas. 7-De la importancia del trabajo en equipo. 8-Estimular y favorecer la creatividad como factor importante del trabajo. 9-Estimular el trabajo como medio para lograr mejorar las condiciones personales de vida en el contexto escolar, familiar y comunitario. | | |
| Labores y ocupaciones | Estimula a: 10-Vincular la práctica en la adquisición y comprensión del conocimiento. 11-Interrelacionar en todas las áreas del saber, el pensamiento y la acción, la teoría y la experiencia, el trabajo manual con el intelectual. 12-Reconocer y valorar la presencia del trabajo en todas las actividades humanas. 13-Valorar el trabajo doméstico. | | |
| Visión de la realidad laboral e industrial del país | Enseña a: 14-Reconocer la diversidad de posibilidades laborales que se ofrecen en el contexto comunitario. 15-Valorar las aportaciones sociales que realizan los diferentes profesionales a través del desarrollo de sus trabajos. 16-Reconocer la importancia de sistematizar las tareas en el desarrollo del trabajo. 17-Reconocer el derecho al trabajo, a la libertad y a la autonomía. 18-Relacionar el valor de los derechos anteriores en la base del reconocimiento de las aptitudes personales. | | |

Todas las clases se registrarán en video si el docente y la institución lo permiten.

8.4.4. Entrevistas.

Tal como hicimos en las observaciones y para darle validez a nuestro instrumento, realizamos una serie de conversaciones con docentes y expertos catalanes sobre las características y formas de aplicarlo.

8.4.4.1. Entrevista a los docentes en servicio

Se hará la solicitud en tres institutos del área metropolitana del Distrito Federal, para que nos permita entrevistar a tres (3) ó cuatro (4) de sus docentes. La intención en estas entrevistas es la de registrar el conocimiento del eje transversal trabajo que tienen los docentes. Se plantea una entrevista semiestructurada para tratar de obtener la mayor cantidad de información posible sobre la metodología, didáctica y formas de evaluación del trabajo como eje transversal. Las preguntas guías son las siguientes:

- 1.¿Qué capacitación recibió sobre el eje transversal trabajo?
- 2.¿Considera que la formación inicial que recibió la preparó para enfrentar la práctica del trabajo como eje transversal?

8.4.4.2. Entrevistas a los expertos.

Los expertos que deseamos entrevistar fueron seleccionados en base a la información que obtuvimos en la investigación teórica sobre

los ejes transversales en Venezuela. Gran parte de estos expertos trabajó en el Ministerio de Educación en el período en que se implanta la reforma educativa, reforma que se sustenta en los ejes transversales. El otro grupo de expertos que nos gustaría entrevistar son profesores universitarios y directores de escuela implicados en el desarrollo de la reforma. Las preguntas que sustentarán estas entrevistas son las siguientes (entendiendo que no se limitará a los expertos cuando sean entrevistados):

- 1.¿Cuál es el maestro que necesitamos para atender el nuevo currículo?
- 2.¿Qué presiones sociales son determinantes para la implementación del eje transversal trabajo?
- 3.¿Están los docentes preparados para desarrollar el trabajo como eje transversal?
- 4.¿Qué ambiente físico se necesita para desarrollar el trabajo como eje transversal?
- 5.¿Es necesario preparar a los estudiantes de las licenciaturas de educación sobre el eje transversal trabajo?

8.5. Revisión de materiales curriculares sobre el trabajo como eje transversal.

El diseño curricular venezolano del nivel de educación básica está centrado en la escuela y sustentado en los ejes transversales que se integran en todos los componentes del diseño curricular (ver capítulo sobre los ejes transversales). Esta Instrumentación de los ejes transversales y específicamente la del trabajo como eje transversal se

hace por medio de los Proyectos Pedagógicos del Plantel y de Aula. Es por esto que nos planteamos ver el diseño del PPP y del PPA en lo referente a las actividades programadas para atender las necesidades referentes al trabajo como eje transversal. Nos planteamos hacer el estudio en las mismas escuelas, con los mismos maestros que observemos y entrevistemos. Trataremos de observar si hay relación en lo relativo al trabajo como eje transversal entre los PPP y los PPA. Como también trataremos ver si hay relación con lo escrito en estos proyectos y la actuación en el aula de clases. En definitiva queremos revisar:

- 1.Relaciones con el eje transversal trabajo.
- 2.Los contenidos referidos al eje transversal trabajo.
- 3.Las actividades programadas para los alumnos en el PPP y el PPA referentes al trabajo como eje transversal.
- 4.Las estrategias metodológicas para desarrollar el eje transversal trabajo.
- 5.La planificación referente al trabajo como eje transversal.
- 6.La coherencia entre los PE, PPP y PPA y el trabajo en el aula sobre el Eje Transversal Trabajo.

8.5.Desarrollo.

a. Descripción de las actividades.

La propuesta de investigación sobre el trabajo como eje transversal se dirigirá hacia los profesionales y estudiantes en el área docente que puedan ofrecer información sobre la formación inicial de los maestros.

8.6. Análisis de la información obtenida.

Por medio de las respuestas que obtendremos desarrollaremos diagramas de flujos de variables similares, conectados por relaciones de causa o sólo por vinculación a otras variables. El análisis de flujos que nos planteamos complementa la teoría de sistemas al representar gráficamente el complejo conjunto de relaciones que existen en las respuestas.

Con el análisis de flujos podemos diagramar y analizar visualmente un gran número de interrelaciones, por medio del seguimiento de los diagramas y la identificación del conjunto de problemas relacionados al eje transversal trabajo que de allí se puedan extraer. Esto nos permite analizarlos por separado.

Para construir estas representaciones gráficas del diagnóstico y análisis seguiremos los siguientes pasos:

- 1.Recolección de datos.
- 2.Categorización de la información por medio de la situación de los resultados de las encuestas, las entrevistas, las observaciones y el análisis de los Proyectos Pedagógicos de Aula, Los Proyectos Pedagógicos de Plantel y Los Proyectos Educativos. (Asignaremos colores diferentes para cada categoría en el diagrama).
- 3.Identificar las interconexiones por medio de una matriz de entrecruzamiento.
- 4.Elaborar el diagrama de flujos.
- 5.Análisis del diagrama.
- 6.Resultados.

9. Análisis de los resultados.

La puesta en práctica por el Ministerio de Educación de Venezuela de la Reforma Educativa trajo una serie de interrogantes en la formación inicial de los docentes de educación básica. La reforma exige un perfil del docente que le permita enfrentar el proceso de desarrollo acelerado en el contexto social, cultural y económico que impulsan las nuevas tecnologías. Las nuevas formas de vida provocadas por estos cambios generan una gran pérdida de identidad y de los valores tradicionales de nuestra sociedad. Por esto fundamental la formación y actualización de los formadores de docentes en las áreas referentes al desarrollo tecnológico, social, cultural, organizativo y económico para poder desarrollar la transversalidad en la enseñanza.

Esta pauta puede garantizar la formación y la profesionalización de los docentes incrementando sus posibilidades en la acción educativa y en el manejo de la transversalidad. En el proceso de implantación de la Reforma Educativa el Ministerio de educación desarrolló una evaluación de la realidad educativa de los institutos superiores encargados de la formación de los docentes (Reforma Educativa Venezolana, 1998). A partir de esta evaluación se plantearon unos nudos críticos que son los siguientes:

A. Debilidad en el proceso de formación inicial de los docentes a cargo de institutos pedagógicos y de las Escuelas de Educación de las Universidades nacionales por:

☹. Carencia de políticas de modernización en las reformas curriculares y pensa de la carrera para que estas respondan a la realidad social, económica y política del país.

☹. Ausencia de estrategias de actualización permanente para los formadores de docentes.

☹. Ausencia de procesos de investigación permanente sobre la actuación profesional de los egresados en cada universidad.

B. Inexistencia de un sistema de evaluación de la eficiencia del desempeño de los docentes, lo que ha traído gran cantidad de vicios, desalientos y desmotivación.

C. Falta de un sistema de supervisión que garantice la calidad de la práctica pedagógica y, como consecuencia, un mejor nivel de rendimiento y de prosecución escolar. **Reforma Educativa Venezolana**, 1998:38).

Bajo todo este panorama se inicia el proceso de implantación de la Reforma Educativa y con ella la del trabajo como eje transversal que estará dirigido a una población de ciento dieciséis mil doscientos sesenta y dos (116.262) docentes. (**Barrios**, 1989:276). Por esto nuestra investigación asumió la responsabilidad de ver la preparación que tienen los docentes sobre el trabajo como eje transversal por ser uno de los ejes claves de la Reforma Educativa.

El proceso se desarrolló de la siguiente manera:

9.1. Recolección de datos.

De las doscientas (200) encuestas enviadas se recibieron ciento cuarenta y ocho (148), lo que representa una tasa de retorno el setenta y cuatro por ciento (74%).

Se observaron once (11) maestros en clase, en tres (3) escuelas ubicadas en sectores con diferentes niveles socioeconómicos. Eso con el propósito de visualizar el tratamiento del eje transversal trabajo en la práctica. Los maestros fueron seleccionados por la directora del instituto. Todos se maestros se manifestaron de acuerdo en que participáramos

como observadores en sus clases y que registráramos la clase en video cada una de las clases tuvo una duración promedio de una hora. Observamos aulas de primero, segundo y sexto grado se registro en salones de diferentes grados del ciclo básico.

Luego de la observación se entrevisto a los maestros con el fin de ver la relación que existe entre la práctica observada y lo que opina el docente sobre su acción y conocimiento del trabajo como eje transversal.

También se entrevisto a doce (12) expertos en el área educativa Nacional sobre el tema planteado. Tal como se programo en el diseño de estudio gran parte de los expertos entrevistados trabajaron en la reforma educativa venezolana y el otro grupo de expertos son profesores de universidades venezolanas. En general todos manejan la propuesta trabajo como eje transversal aunque algunos manifestaron que era la primera vez que veían el trabajo planteado como eje transversal²²

Se recogieron once (11) PPA²³ y tres (3) PPP²⁴ para analizar la planificación por parte por de los maestros del eje transversal trabajo. También se reviso un PE²⁵, correspondiente a la red escolar La Vega conformada por cuatro (4) escuelas (Escuela Los Naranjos, Unidad Educativa Vicente Emilio Sojo, Escuela Canaima y Escuela Fe y Alegría “Andy Aparicio”), Estas escuelas trabajan en proyectos sociales comunes en la barriada de La Vega, Caracas.

Se encuesto a diez (10) estudiantes de la escuela de educación de la ULA²⁶ sobre su formación sobre el trabajo como eje transversal. Estos

²² Javier Saba profesor de la Universidad Católica. (entrevista)

²³ Proyectos Pedagógicos de Aula.

²⁴ Proyecto Pedagógico Plantel.

²⁵ Proyecto Escolar.

²⁶ Universidad de los Andes.

estudiantes fueron escogidos de la menciones de educación integral y preescolar de la Escuela de Educación.

9.1.1. Encuestas para maestros en servicio.

A continuación presentamos los resultados de las encuestas:

a. Escuelas y maestros

| | Cantidad |
|---|-----------------|
| Escuelas donde se realizaron las encuestas | 22 |
| Maestros que contestaron la encuesta | 148 |

b. Tiempo de dedicación de los maestros en la escuela y

Antigüedad de los maestros que realizaron la encuesta:

| Dedicación | Número de docentes y porcentaje | Antigüedad | Numero de docentes y porcentaje |
|-------------------|--|---------------------------------|--|
| Tiempo completo | 125- 84% | 0- 5 años de servicio | 51 - 34% |
| Por horas | 23- 16% | 6 ó más años de servicio | 97 – 66% |

Consideramos que la receptividad del instrumento fue bastante aceptable lo nos permite ver la situación en el marco educativo del trabajo como eje transversal en los institutos educativos que nos dieron sus respuestas.

La dedicación laboral a la educación de los maestros que contestaron la encuesta se divide en, primero, tiempo completo, con un

total de ciento veinticinco (125) maestros, es decir un ochenta y cuatro por ciento (84%), y segundo, maestros por horas que suman veintitrés (23) maestros, un dieciséis por ciento (16%) de la totalidad de los maestros. Nos demuestra esto que la mayoría de los docentes encuestados posee estabilidad laboral, que puede de alguna forma determinar su comportamiento en clase.

La antigüedad está referida en maestros de cero (0) a cinco años²⁷, que suman cincuenta y uno (51), es decir lo que equivale a un treinta y cuatro (34%). Maestros de seis (6) ó más años de servicio que suman noventa y siete (97) un sesenta y seis por ciento (66%) de la muestra. Esta división responde al hecho de que la reforma educativa se comienza a aplicar a partir del año 1997, lo que indica que son los docentes con cero a cinco años de servicio los que podrían haber obtenido preparación universitaria sobre el tema, mientras que los docentes que se encuentran en el rango de seis o más años de servicio no tenían por qué tener preparación en el pregrado sobre el trabajo como eje transversal.

c. Estudios realizados por los docentes encuestados:

| | Incompleta | Completa |
|--------------------------------------|-------------------|-----------------|
| Formación universitaria en educación | 57 – 39% | 91 – 61% |

²⁷ Esta consideración de cero (0) a cinco (5) se hace para notar el tiempo que esta implantada la reforma, permite observar si los profesores graduados en este tiempo fueron preparados en el eje transversal trabajo. Si la transversalidad específicamente trabajo, esta incluida en su pensum de estudio.

d. Otros estudios realizados por los docentes.

| | |
|-------------------------------------|--|
| Especializaciones | Teología uno: (1), Educación Física: uno (1), Educación Especial: cinco (5), Educación integral: siete (7), Educación en Matemáticas: dos (2), Educación en Geografía: uno (1), Sociales: tres (3), Preescolar: siete (7) Recursos Humanos: uno (1), Gerencia Educativa: dos (2), Historia: cuatro (4), Lectura y Escritura: tres (3), Tecnología Educativa: uno (1). En total cursaron especializaciones treinta y ocho (38) un veintiséis por ciento (26%) del total. |
| Maestrías | Gerencia educativa: dos (2), Docencia Universitaria: uno (1), Administración de la Educación: uno (1), Gestión Educativa: uno (1), Gerencia en Recursos Humanos: uno (1), Biología: uno (1). En total cursaron maestrías siete (7) docentes un nueve por ciento (9%) del total. |
| Doctorados | Ninguno de los docentes encuestados manifestó haber obtenido doctorados. |
| Universitarias en áreas no docentes | Ingeniero Agrónomo: uno (1), Terapeuta Ocupacional: uno (1), Recursos Humanos: uno (1), Contaduría Pública: uno (1), Empresas: uno (1), Historia: uno (1), Letras: uno (1), Bioanalista: uno (1). En total cursaron estudios universitarios en áreas no docentes ocho (8) docentes, un cinco por ciento (5%) del total. |
| Otros (especificar) | Normalista: tres (3), Mejoramiento Profesional: tres (3), Bachiller Docente: tres (3), Computación: uno (1). En total diez (10) docentes hicieron otras actividades educativas, un siete por ciento (7%) del total. |

De los ciento cuarenta y ocho (148) maestros que contestaron el cuestionario manifiestan haber concluido la educación universitaria en educación noventa y uno (91) profesores, lo que representa el sesenta y un por ciento (61%) de la muestra. Esto implica que la educación venezolana se sustenta en un buen nivel de profesionalización universitaria que puede garantizar el desarrollo de los objetivos propuestos por el currículo de educación básico nacional.

Además de la totalidad de los profesores, cincuenta y siete (57) profesores manifiestan no haber completado o estudiado la carrera universitaria de educación, esto en porcentaje sería el treinta y nueve por ciento (39%).

Un veintisiete por ciento (27%) de profesores manifiestan haber concluido especializaciones en áreas diversas (ver cuadro). Ninguna de

las especializaciones expuestas por los docentes en la encuesta tiene relación directa con el trabajo como eje transversal.

En relación a Maestrías un nueve por ciento (9%) manifiesta haber concluido alguna. Ninguno de los 148 profesores manifiesta haber concluido doctorados. Un cinco por ciento (5%) informa haber concluido estudios universitarios en áreas no docentes y un ocho por ciento (8%) especifican que sus estudios estuvieron referidos a estudios intermedios, (ver cuadro).

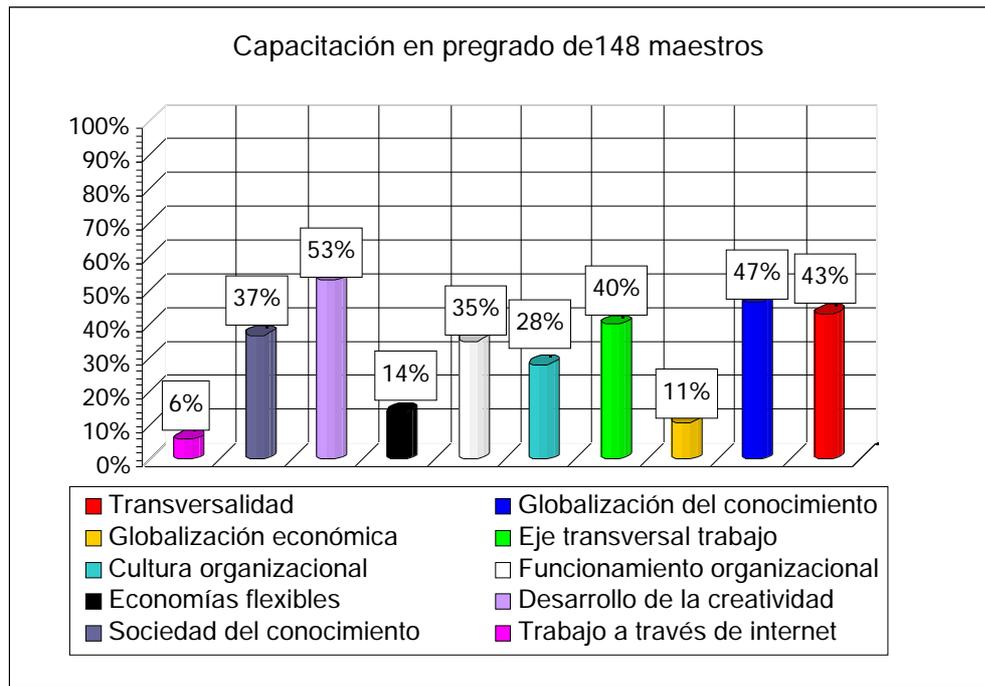
e. Capacitación en pregrado.

| Numero de maestros = 148 | Análisis General: 148 | 0 a 5= 51 | 6 ó más = 97 | Licenciatura en educación incompleta =57 |
|--------------------------------|-----------------------|-----------|--------------|--|
| Transversalidad | 63- 43% | 23- 45% | 41- 42% | 30- 53% |
| Globalización del conocimiento | 72- 47% | 25- 49% | 47- 48% | 4- 7% |
| Globalización económica | 16- 11% | 5- 10% | 16- 16% | 27- 47% |
| Eje transversal trabajo | 59- 40% | 21- 41% | 42-43% | 10- 18% |
| Cultura organizacional | 41- 28% | 11- 22% | 28- 29% | 9- 16% |
| Funcionamiento organizacional | 52- 35% | 13- 25% | 37- 38% | 6- 11% |
| Economías flexibles | 20- 14% | 5- 10% | 15- 15% | 5- 9% |
| Desarrollo de la creatividad | 79- 53% | 29- 57% | 56- 58% | 30- 53% |
| Sociedad del conocimiento | 55- 37% | 17- 33% | 36- 37% | 13- 23% |
| Trabajo a través de internet | 9- 6% | 3- 6% | 7- 7% | 1- 2% |

El análisis general plantea sobre el estudio de la transversalidad y específicamente el trabajo como eje transversal un conjunto de áreas, que se integran para conformar un conocimiento amplio que se expresa en materias tales como: globalización del conocimiento, globalización económica, cultura organizacional, funcionamiento organizacional, economías flexibles, desarrollo de la creatividad, sociedad del conocimiento y el trabajo a través de internet

Los resultados de la encuesta en relación con la formación inicial nos arrojan información aparentemente contradictoria en relación con la formación en la transversalidad. Como podemos observar, el resultado general de las encuestas nos presenta que el cincuenta y siete por ciento (57%) no manifiesta no haber tenido ninguna asignatura relacionada directamente con la transversalidad; pero un cuarenta por ciento (40%) dice haber tenido formación en el eje transversal trabajo. Tenemos entonces a un grupo considerable de maestros con formación en el eje transversal trabajo pero que desconocen lo que es la transversalidad. Por lo tanto será importante constatar la formación en estas dos áreas en los maestros que se observen el ejercicio de su funciones docentes.

A partir de los datos, podemos afirmar que la capacitación en pregrado,, desde un punto de vista general no preparó a más del cincuenta por ciento en el manejo de la transversalidad. Hemos explicado en nuestro trabajo que la reforma educativa basa su currículo de educación básica en la transversalidad, es por esto tan importante que se maneje por parte de los docentes.(como se ve en el gráfico siguiente)



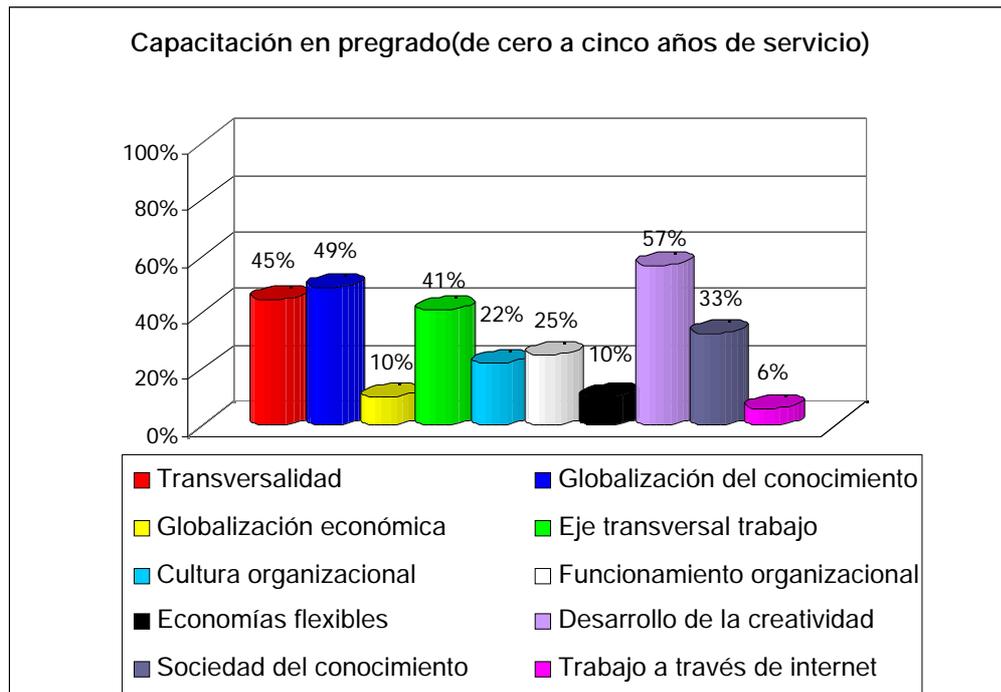
Desde el punto de vista general áreas que tienen el mismo comportamiento como transversalidad y globalización del conocimiento, (véase a Yus Ramos, 1997:140) aparecen con marcadas diferencias. Mostrándonos como los docentes encuestados no manejan la relación entre transversalidad y globalización del conocimiento.

En áreas más vinculadas al trabajo, como es el caso de globalización económica, economías flexibles, funcionamiento organizacional, trabajo a través de internet, se marca una diferencia en relación a porcentajes con el conocimiento del eje transversal trabajo. Si el cuarenta por ciento (40%) vio el eje transversal trabajo debió que haber visto los temas antes mencionados..

Como segundo punto, se plantea el análisis de los datos de los profesores graduados en el período cercano a la puesta en practica de la reforma, esto es de cero a cinco años de servicio (0 a 5 años). Los resultados son los siguientes: sobre la capacitación: Transversalidad fue vista por el 45%. Globalización del conocimiento por el 49%.

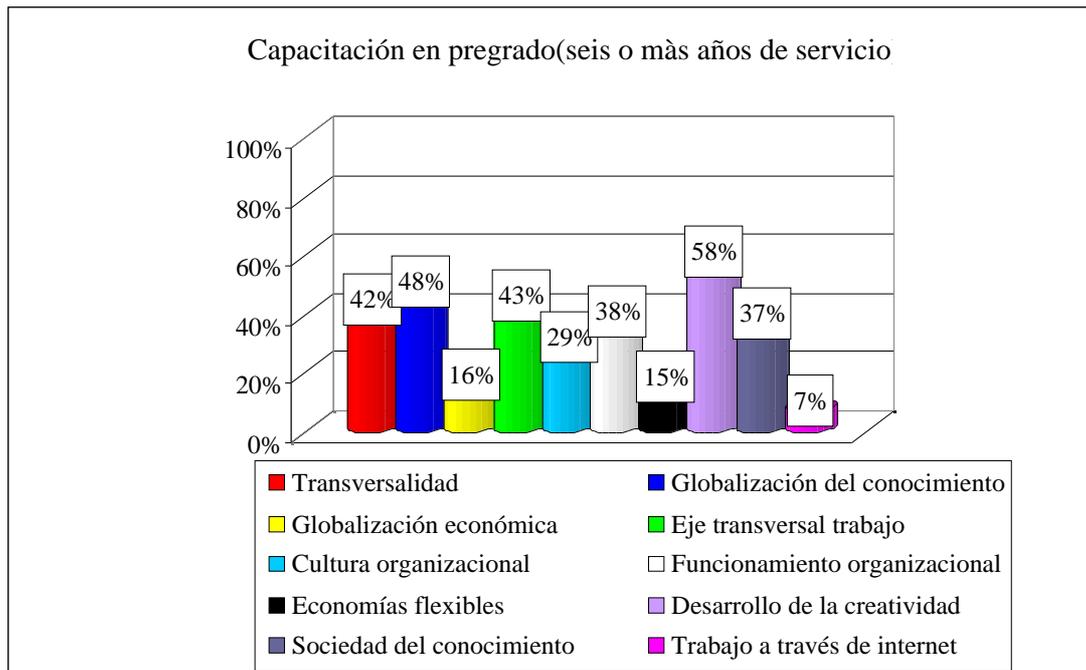
Globalización económica por un 10%. El eje transversal trabajo por el 41%. La cultura organizacional por el 22%. El funcionamiento organizacional un 25%. Las economías flexibles un 10%. El desarrollo de la creatividad un 57%. Sociedad del conocimiento un 33% y el trabajo a través de internet un 6%.

Cuando analizamos el comportamiento que se refleja en estos resultados, un porcentaje parecido de los docentes graduados, manifiesta una relación en su formación entre el aprendizaje de la transversalidad, globalización del conocimiento, el eje transversal trabajo y el desarrollo de la creatividad. También aquí se puede ver que más del cincuenta por ciento (50%) no vio en sus estudios de pregrado en la universidad nada relacionado al eje transversal trabajo. La posibilidad de que este sector incluyera la transversalidad en sus cursos universitarios se ve negada por los resultados de la encuesta, no hay una consideración especial o no hay un vínculo entre la reforma educativa y los institutos superiores encargados de la formación de los docentes. Como se ve en el gráfico siguiente:



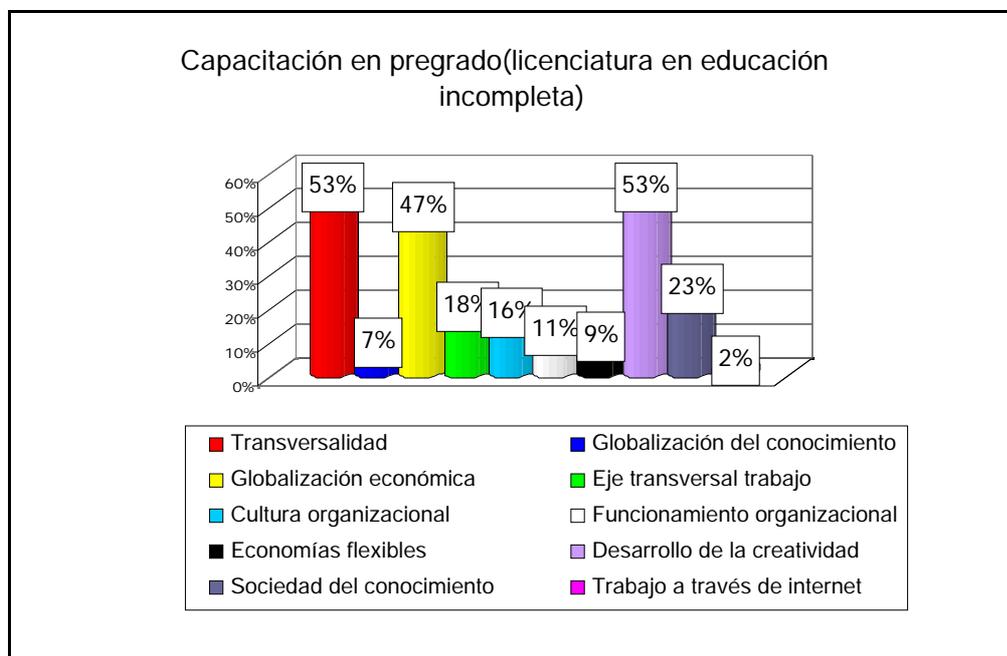
Tercero planteamos el análisis de los resultados de aquellos profesores que tienen seis (6) o más años de servicios, y los resultados son los siguientes: El 42% de los profesores vio transversalidad. El 48% vio globalización del conocimiento. El 16% de los profesores vio globalización económica. El 43% vio el eje transversal trabajo. 29% vio cultura organizacional. El 38% vio funcionamiento organizacional. Un 15% curso economías flexibles. Un 58% vio desarrollo de la creatividad. 37% vio sociedad del conocimiento y un 7% vio el trabajo a través de internet.

Los porcentajes son muy parecidos a el de los docentes con cero(0) a cinco (5) años de servicio como se ve en la muestra.



El sector de docentes de licenciatura en educación incompleta, refleja una formación en la transversalidad del cincuenta y tres por ciento (53%), en globalización del conocimiento un siete por ciento (7%), en globalización económica un cuarenta y siete por ciento (47%), en el eje transversal trabajo un dieciocho por ciento (18%), en la cultura organizacional un dieciséis por ciento (16%), en funcionamiento organizacional un once por ciento (11%), en economías flexibles un nueve por ciento (9%), en desarrollo de la creatividad un cincuenta y tres por ciento, en sociedad del conocimiento veintitrés por ciento (23%) y en el trabajo a través de internet un dos por ciento (2%). Como se ve en estos docentes que no han terminado la licenciatura en educación, hay una marcada diferencia en lo relativo al aprendizaje de la transversalidad, ya que más del cincuenta por ciento manifiesta haber visto transversalidad, pero también manifiestan que en su mayoría o solo el dieciocho por ciento (18%) ha visto el eje transversal trabajo y un siete por ciento (7%) globalización del conocimiento. Si se supone que se

asumió el curso en el pregrado sobre transversalidad esto incluye el trabajo como eje transversal y globalización del conocimiento. Estos datos nos reflejan que en el curso sobre transversalidad en el que participó este sector no se consideró el trabajo como eje transversal; lo que nos podría estar indicando que abordaron la transversalidad de manera general.



En todos los sectores estudiados las categorías con más del cincuenta por ciento de reconocimiento de haberse cursado son: transversalidad, en el sector de maestros con la licenciatura en educación incompleta y desarrollo de la creatividad, en todas los sectores.

La implantación de la reforma educativa comienza en 1997 indicando que los maestros que debieron ver transversalidad se sitúan en el orden de los cero (0) a cinco (5) años de servicio. Es de considerar que

el resto de los maestros no vio nada relativo a la transversalidad como materia en ningún pensa de estudio, ya que esta no estaba implantada en el currículo de educación básica.

f. Capacitación en servicio.

| <i>Numero de profesores = 148</i> | Análisis General | 0 a 5= 51 | 6 ó más = 97 | Licenciatura en educación incompleta =57 |
|---------------------------------------|-------------------------|------------------|---------------------|---|
| Transversalidad | 111- 75% | 39- 76% | 71- 73% | 38-67% |
| Globalización del conocimiento | 93- 63% | 32-63% | 60- 62% | 33- 58% |
| Globalización económica | 12- 8% | 5- 10% | 9- 9% | 4- 7% |
| Eje transversal trabajo | 103- 70% | 37- 73% | 71- 73% | 39- 68% |
| Cultura organizacional | 29- 20% | 8- 16% | 21- 23% | 7- 12% |
| Funcionamiento organizacional | 29- 20% | 9- 18% | 18- 19% | 6- 11% |
| Economías flexibles | 8- 5% | 0 | 5- 5% | 0 |
| Desarrollo de la creatividad | 81- 55% | 30- 59% | 55- 57% | 30- 53% |
| Sociedad del conocimiento | 34- 23% | 12- 24% | 22- 23% | 14- 25% |
| Trabajo a través de internet | 14- 9% | 4- 9% | 10- 10% | 4- 7% |

El cuadro sobre capacitación en servicio muestra características diferentes a la presentada en el cuadro de capacitación en pregrado, que determinan que el conocimiento sobre el nuevo currículo fue adquirido durante el ejercicio de la profesión.

Este cuadro nos permite observar la consideración que tienen los maestros sobre su aprendizaje sobre el nuevo currículo y específicamente sobre el eje transversal trabajo.

Este cuadro recoge los mismos elementos planteados a los profesores en sus estudios de pregrado, mostrándonos su análisis en su aspecto general que, un setenta y cinco por ciento (75%) le enseñaron transversalidad, que un sesenta y tres por ciento (63%) tuvo cursos sobre

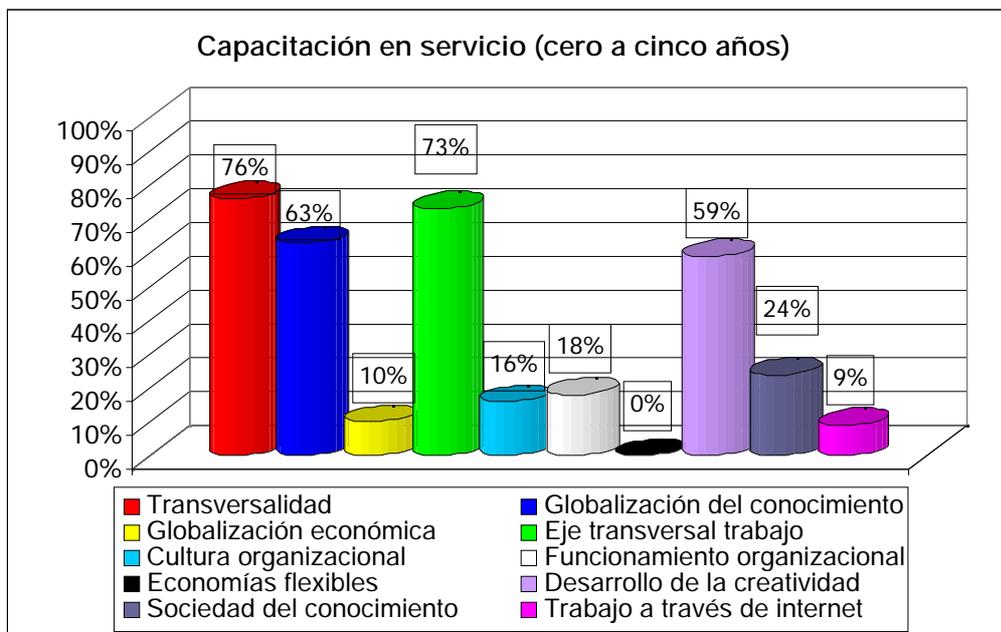
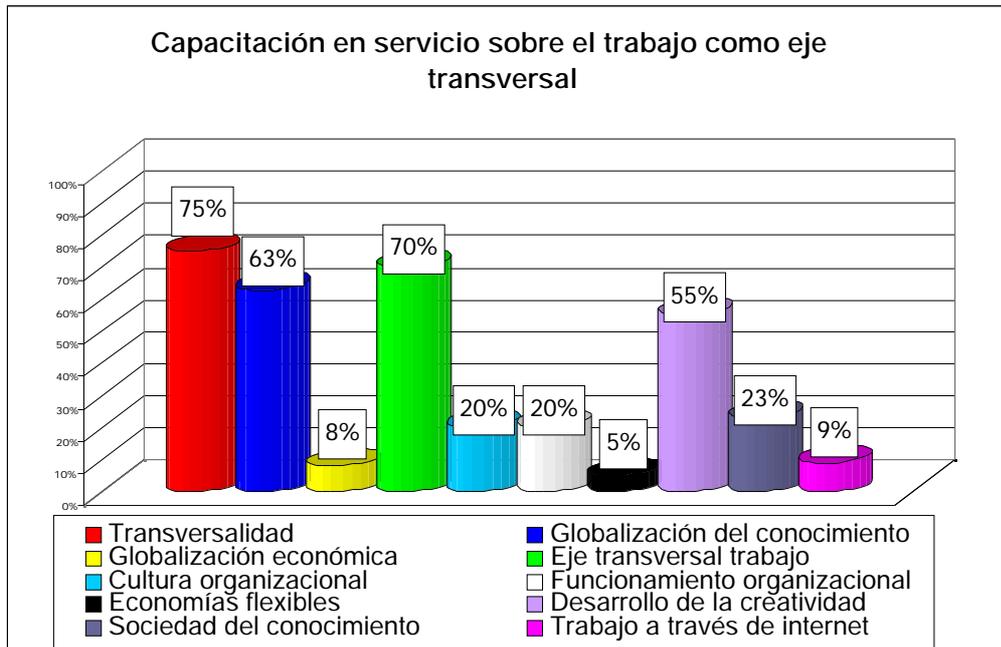
globalización del conocimiento, y que sólo un ocho por ciento (8%) maneja lo referente a la globalización económica. En lo relativo al eje transversal trabajo el setenta por ciento (70%) obtuvo conocimientos sobre este tema. En lo relativo a la cultura organizacional solo un veinte por ciento (20%) tuvo algún conocimiento sobre esto. En lo relativo al funcionamiento organizacional el veinte por ciento (20%) de la totalidad lo vio. Sobre el conocimiento de las economías flexibles el cinco por ciento (5%) manifestó que se lo habían dado. En el desarrollo de la creatividad el cincuenta y cinco por ciento (55%) manifestó haberlo cursado. En lo relativo a la sociedad del conocimiento solo un veintitrés por ciento (23%) dijo haberlo cursado. Sobre el conocimiento del trabajo a través de internet solo un nueve por ciento (9%) manifestó haberlo visto. Podríamos decir entonces que la capacitación recibida por los docentes en servicio centró su interés en cuatro puntos: transversalidad, globalización del conocimiento, el trabajo como eje transversal y desarrollo de la creatividad. Mientras que áreas que son intervinientes en el desarrollo del trabajo como eje transversal, no son consideradas de mayor importancia, este es el caso de la globalización económica, cultura organizacional, funcionamiento organizacional, economías flexibles, sociedad del conocimiento y el trabajo a través de internet. Esta relación se cumple en porcentajes bastante similares en las categorías de cero (0) a cinco (5) años de servicio, en la de seis (6) ó más años de servicio y en los docentes que no han culminado la licenciatura en educación. Estos indicadores nos muestran que no se considera al trabajo en toda su dimensión, por ejemplo, no se tomen en cuenta aspectos tales como las economías flexibles que puede indicar cuál es realmente la función del trabajo en estos tiempos modernos, flexibilidad

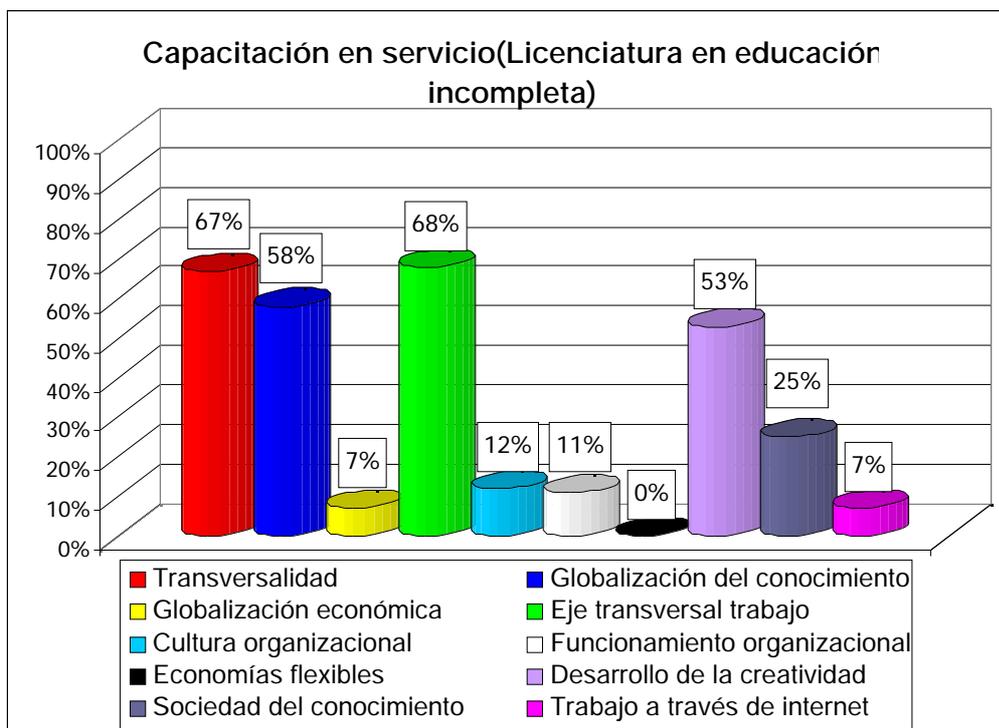
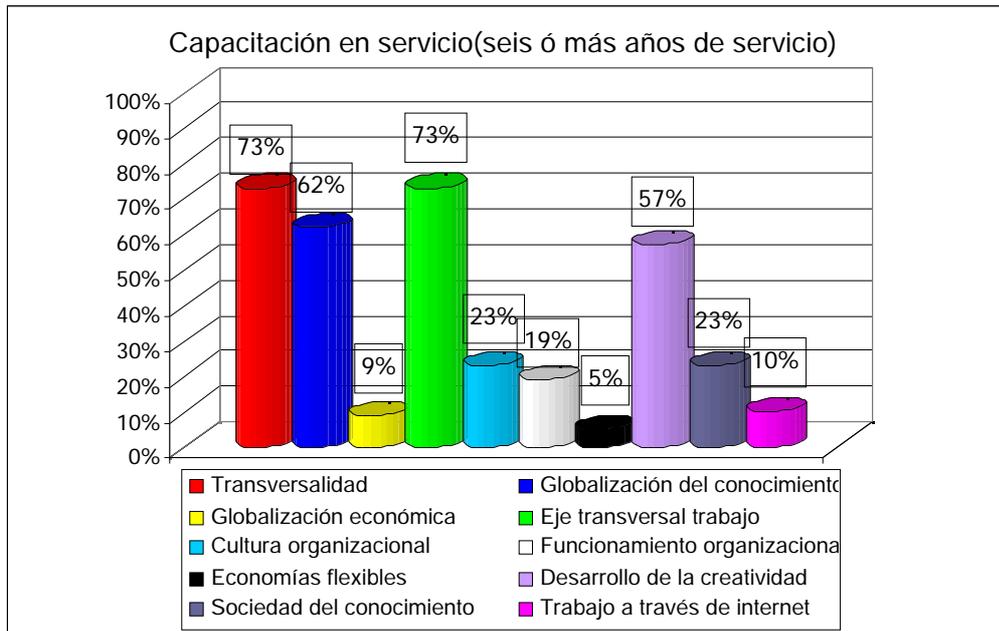
tiene que ver con polivalencia-politécnica y con la capacitación que un trabajador debe tener en muchas áreas (véase gráficos siguientes).

El conocimiento sobre el trabajo debería manejar como punto clave de la instrucción las características de las empresas y sus diferentes comportamientos que normalmente están asociados a la diferencias en lo que se produce. Estas características determinan culturas corporativas muy particulares, que a la vez generan condiciones de trabajo muy diferentes, con diferentes exigencias laborales y diferentes comportamientos dentro de la empresa. Como se ve esta categoría de la cultura organizacional no es considerada, según nuestros resultados (véase gráficos siguientes).

En lo relativo al funcionamiento organizacional, la globalización ha impuesto características muy particulares, de organizaciones verticales hemos pasado a organizaciones horizontales, donde todos en la organización tiene importancia a la hora de las decisiones y a la hora de la forma de plantearse la producción. Este aspecto también arroja resultados es muy bajos (véase gráficos siguientes). La importancia del conocimiento en esta Era es el factor más importante para el trabajo. Es el producto estrella de las nuevas relaciones económicas, la mayor de las exigencias para poder emplearse. Consideramos importante resaltar que, como se ve en nuestros datos, los docentes no fueron instruidos en este tema. (Véase gráficos siguientes).

Una nueva forma de emplearse, de comunicarse es Internet. Gran parte de los nuevos empleos están vinculados a esta nueva forma de trabajo. Su importancia se puede notar en todas las áreas del conocimiento y en la formación de los maestros parece que tampoco se le da mucha importancia. (véase gráficos siguientes).





Como podemos observar, en todos los sectores estudiados los mayores porcentajes sobre el conocimiento están referidos a las

categorías siguientes: transversalidad, globalización del conocimiento, el trabajo como eje transversal y el desarrollo de la creatividad. En general lo que nos demuestran estos gráficos es que la enseñanza en lo relativo al eje transversal trabajo no aporta una base real y lógica de los que es el trabajo en la era de la globalización. Se demuestra que hay un intento de instrucción, pero que este no es todo lo bueno que se espera. La transversalidad del trabajo es muy compleja, ya que las variaciones tecnológicas son constantes y con estas transformaciones también se transforman las conductas de las personas que trabajan.

g. Eficacia de la transferencia de la capacitación

¿Qué obstáculos dificultan la transferencia de conocimientos sobre el trabajo como eje transversal a sus alumnos?

| Numero de profesores = 148 | Profesores en general = 148 | 0 a 5= 51 | 6 ó más = 97 | Universitaria. Incompleta = 57 |
|---|-----------------------------|-----------|--------------|--------------------------------|
| Deficiencias en la fundamentación teórica recibida. | 60% | 40% | 40% | 40% |
| Inadecuación metodológica de la capacitación recibida. | 40% | 60% | 40% | 40% |
| Condiciones de la escuela(relaciones interpersonales, influencia, actitudes, sentimientos) | 40% | 40% | 40% | 40% |
| Condiciones físicas de la institución.(aulas inadecuadas, ruido, falta de pupitres, etc.) | 60% | 60% | 60% | 60% |
| Condiciones tecnológicas (falta de: computadoras, maquinarias, equipos, material didáctico adecuados, etc.) | 60% | 60% | 40% | 40% |
| Falta de tiempo en el horario escolar. | 60% | 40% | 60% | 40% |

De los profesores que contestaron el cuestionario, el sesenta por ciento (60%) manifiesta que la mayor deficiencia en la transferencia de conocimientos sobre el eje transversal trabajo está en la fundamentación teórica. Mientras que las otras sectores de población analizados solo el cuarenta por ciento (40%) manifiesta que hubo esta falla teórica (véase diagrama siguiente).

En la categoría de inadecuación metodológica de la capacitación recibida el sesenta por ciento (60%) sector de maestros agrupados en cero (0) a cinco (5) años de servicio manifiesta no sentirse complacido con las pautas metodológicas recibidas en la instrucción.

El cuarenta por ciento (40%) de los maestros de cada uno de los sectores restantes manifestó no sentirse complacido con la instrucción sobre métodos didácticos para la implementación del eje transversal trabajo.

El cuarenta por ciento (40%) de los maestros de cada uno de los sectores investigados manifestó que las condiciones de la escuela (relaciones interpersonales, actitudes, etc.) impiden la transmisión de los conocimientos sobre la transversalidad.

Para el sesenta por ciento (60%) de los maestros de cada uno de los sectores, las condiciones físicas de la escuela impiden el desarrollo del eje transversal trabajo.

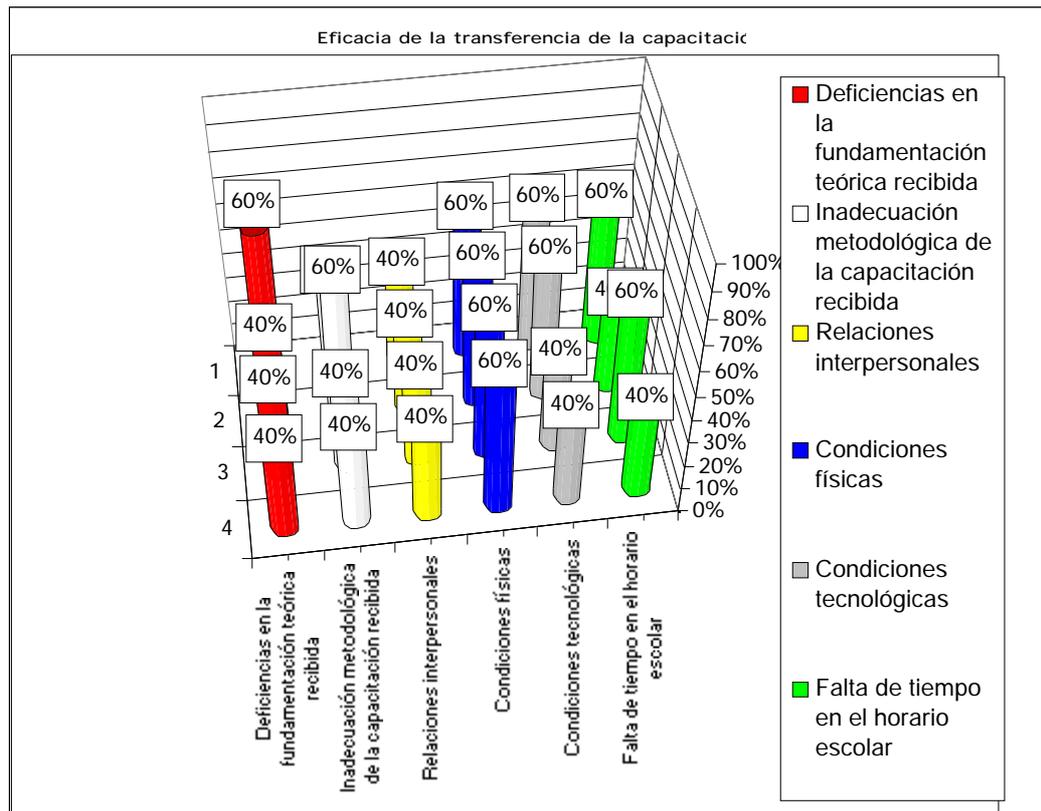
Sobre las condiciones tecnológicas, el sesenta por ciento (60%) del sector general y del de 0 a 5 años de servicio manifestó que las condiciones tecnológicas impidieron el desarrollo del eje transversal trabajo.

Mientras que el cuarenta por ciento (40%) los maestros de cada uno de los sectores del sector de seis años o más y el de los maestros que

no han culminado la escolaridad universitaria opinaron tener problemas para desarrollar el eje trabajo por cuestiones tecnológicas.

El sesenta por ciento (60%) del sector de maestros ubicados en el sector general, junto con el sesenta por ciento (60%) del sector de seis o más años de servicio igual que el cuarenta por ciento (40%) los sectores de 0 a 5 años de servicio y los maestros que no han culminado su escolaridad universitaria, opinan que la falta de tiempo en el horario escolar impide el desarrollo del eje transversal trabajo en su actividad docente.

Podemos entonces concluir que los maestros en general, más del cincuenta por ciento (50%) de los encuestados, manifiestan que los obstáculos que dificultan la transferencia de conocimientos a los alumnos sobre el trabajo como eje transversal se sitúan en las deficiencias en la fundamentación teórica recibida, en las condiciones físicas de la institución donde se imparte, en las condiciones tecnológicas por falta de computadoras, maquinarias, equipos material didáctico adecuado, etc. Además de indicar que la falta de tiempo en el horario escolar como elemento obstaculizador del desarrollo de este eje.



9.1.2. Observación.

Instrumento de Observación para valorar la aplicación por el maestro del eje Transversal Trabajo (Aplicado a 10 maestros)

Este instrumento basado en la propuesta del Ministerio de Educación Venezolano sobre los alcances del eje transversal trabajo en la escuela básica integral nos permitió ver como manejaban los docentes el eje transversal trabajo. También observamos las condiciones personales de los docentes para el tratamiento del eje transversal trabajo (preparación, actitud, aptitud, motivación, etc.) Además observamos:

- Las condiciones de las relaciones interpersonales relativas al tratamiento del eje transversal trabajo en el aula y fuera de ella (influencias, sentimientos, etc.)

-
- . Las condiciones físicas de la escuela relativas al tratamiento del eje transversal trabajo (aulas, ruido, pupitres, mesas de trabajo, espacios de trabajo, etc.)
 - . Las condiciones tecnológicas para la aplicación del eje transversal trabajo (computadoras, maquinarias, equipos, programas, material didáctico, etc.)

Este instrumento nos permitió ver de manera específica cómo los docentes manejan la transversalidad del trabajo. Además de ver qué elementos nuevos sobre el trabajo incorporan en su actuación docente.

Para asegurarnos de la fidelidad de nuestra observación, filmamos las clases. Estas filmaciones nos permitieron ver varias veces las clases para llenar el instrumento con mayor

A continuación presentamos el instrumento que utilizamos y los resultados que obtuvimos:

| Instrumento de observación de los docentes | | Número de respuestas de los docentes | |
|--|---|--------------------------------------|----|
| Dimensión | Valoración de la Aplicación del Eje Transversal Trabajo | SI | NO |
| Valor | Induce a valorar: 1-El trabajo en el entorno familiar, escolar y comunitario. | 4 | 6 |
| | 2-La importancia que tiene el trabajo que realizan sus padres y lo que dicho trabajo supone para la felicidad del hogar. | 2 | 8 |
| | 3-Las ventajas del trabajo cooperativo. | 4 | 6 |
| | 4-La satisfacción de trabajar y el deber cumplido | 5 | 5 |
| Calidad y productividad | Induce y enseña a plantearse la calidad y la productividad por medio de: 5-El saber hacer, como manera de experimentar, aplicar y comprobar lo que se piensa y se dice. | 6 | 4 |
| | 6-Transferir los conocimientos teóricos adquiridos ejecutando procesos básicos de trabajo en solución de problemas y en satisfacción de necesidades básicas. | 7 | 3 |
| | 7-De la importancia del trabajo en equipo. | 2 | 8 |
| | 8-Estimular y favorecer la creatividad como factor importante del trabajo. | 2 | 8 |
| | 9-Estimular el trabajo como medio para lograr mejorar las condiciones personales de vida en el contexto escolar, familiar y comunitario. | 3 | 7 |
| Labores y ocupaciones | Vinculación de la teoría y la práctica, Perspectivas laborales Estimula a: 10-Vincular la práctica en la adquisición y comprensión del conocimiento. | 9 | 1 |
| | 11-Interrelacionar en todas las áreas del saber, el pensamiento y la acción, la teoría y la experiencia, el trabajo manual con el intelectual. | 2 | 8 |
| | 12-Reconocer y valorar la presencia del trabajo en todas las actividades humanas. | 2 | 8 |
| | 13-Valorar el trabajo doméstico. | 2 | 8 |
| Visión de la realidad laboral e industrial del país | Trabajo como compromiso social, sistematización de las tareas, derecho al trabajo. Enseña a: 14-Reconocer la diversidad de posibilidades laborales que se ofrecen en el contexto comunitario. | 0 | 10 |
| | 15-Valorar las aportaciones sociales que realizan los diferentes profesionales a través del desarrollo de sus trabajos. | 0 | 10 |
| | 16-Reconocer la importancia de sistematizar las tareas en el desarrollo del trabajo. | 3 | 7 |
| | 17-Reconocer el derecho al trabajo, a la libertad y a la autonomía. | 0 | 10 |
| | 18-Relacionar el valor de los derechos anteriores en la base del reconocimiento de las aptitudes personales. | 0 | 10 |

9.2.1. Resultado de la observación.

a. Valoración de la aplicación del eje transversal trabajo.

La mayoría de los docentes no hace ninguna relación entre la valoración del trabajo en el entorno familiar, escolar y comunitario en el aula de clases. Aunque se vio que en los colegios situados en los sectores más pobres, se intenta influenciar por medio del alumno, una actitud de trabajo hacia la comunidad.

En relación con la importancia que tiene el trabajo que realizan los padres y lo que dicho trabajo supone para la felicidad del hogar, la mayoría de los docentes no establece ningún comentario al respecto y mucho menos lo que esto supone para el hogar. Es importante destacar que en las comunidades pobres la mayoría de los padres no tiene empleo, aspecto que el maestro debería contemplar en su programación para reforzar en sus alumnos el valor del trabajo y su importancia para su futuro bienestar.

Los docentes, en su mayoría, no inducen al trabajo cooperativo. Muchos de los maestros no aprovechan las ventajas del trabajo cooperativo en el aula, pocos docentes conocen estrategias para llevarlo a la práctica y los que lo hacen lo aplican de manera intuitiva.

Observamos que algunos docentes refuerzan la satisfacción de trabajar y del deber cumplido, es una actividad que es asumida más por formación del hogar de donde vienen los docentes que por su formación en la universidad. Creemos que es debido a esta manera informal en que los maestros obtuvieron estos valores que no se detecta ninguna relación conciente que los vincule con el eje trabajo .

b. Induce y enseña a plantearse la calidad y la productividad.

En el saber hacer los docentes observados dan algunas pautas, e inducen a sus alumnos a experimentar, aplicar y comprobar lo que se piensa y se dice. Esta categoría se notó más desarrollada en las escuelas de los sectores pobres, específicamente en la escuela Canaima de la Vega. El trabajo en los huertos lleva a los niños a experimentar constantemente y crea situaciones propicias para este tipo de trabajo.

Los docentes observados, en general, manejan la implicación de la teoría con la práctica y la llevan a cabo en su accionar de enseñanza. Lo que si se ve es que esto no se vincula con la intención de plantearse la calidad y la productividad en esta acción teórico práctico, para el docente esto se reduce a un simple acto que hay que realizar.

No hay ninguna consideración en clase por parte de los docentes observados de la importancia del trabajo en equipo para el desarrollo del trabajo de calidad; mucho menos en la consideración de productividad como resultado de un buen trabajo en grupo.

La creatividad de manera general es incentivada por los docentes. El problema se plantea en que el docente no vincula la creatividad con procesos de calidad del trabajo, consideran la creatividad como un aspecto lúdico del trabajo y no como un componente importante de la calidad de lo que se puede hacer o producir.

El trabajo no se vincula en el aula de clases de ninguna manera con el futuro del alumno. El docente no incentiva al alumno a plantearse que por medio del trabajo puede mejorar sus condiciones personales, familiares y el comunitarias. La visión que impulsa el docente hacia en la escuela sobre el trabajo, se ve más como tarea, como obligación, como un castigo. En ningún momento se integra los conceptos de calidad y

productividad y los valores de satisfacción y coparticipación en el bien común que acompañan al trabajo bien realizado.

c. Perspectivas laborales, vinculación de la teoría y la práctica.

Observamos que los maestros tienen la intención de vincular la práctica en la adquisición y comprensión del conocimiento. Pero el docente no relaciona las ventajas que sugieren esta acción de vincular la práctica con el desarrollo del conocimiento con las perspectivas laborales.

No observamos una interrelación entre las áreas del saber manejadas en clase con en el pensamiento, la acción y la experiencia. Lo que se podría convertir en un obstáculo a la hora de querer implementar el eje transversal trabajo.

Ningún docente hizo notar en clase la presencia del valor del trabajo en todas las actividades que el alumno realiza. No observamos refuerzo o gratificaciones por parte del maestro hacia el trabajo bien hecho pero sí sanciones al no cumplimiento de las tareas o a los trabajos mal hechos. Creemos que es tan importante sancionar como gratificar o reconocer los aspectos positivos del trabajo.

Los docentes, en general, no valoran el trabajo doméstico como elemento importante en el desarrollo de las actitudes hacia el trabajo.

d. Trabajo como compromiso social, sistematización de las tareas, derecho al trabajo.

Los maestros observados en ningún momento informaron a sus alumnos de la diversidad de posibilidades de trabajo que se ofrecen en su contexto comunitario.

No detectamos ninguna mención por parte de los docentes de las aportaciones sociales que realizan los diferentes profesionales a través del desarrollo de sus trabajos.

El desarrollo de la sistematización de las tareas en el aula de clases realizada por el docente no se vincula con la realidad laboral e industrial del país.

Los docentes observados en ningún momento hicieron mención sobre el derecho al trabajo, la libertad y la autonomía ni a su relación con las aptitudes personales.

El resultado de la observación nos indica que en la mayoría de la actuaciones de los maestros se evidencia desconocimiento en el tratamiento del trabajo como eje transversal.

Uno de los aspectos más resaltantes en el concepto que tienen los maestros en relación con este eje es que lo confunden con educación para el trabajo. Esta era una asignatura que tenía como objetivo enseñar algún oficio (generalmente manualidades) a los niños. No están considerando lo planteado por la propuesta de transversalidad, en la que el trabajo como eje se mueve en el proceso de la clase continuamente.

En las relaciones interpersonales relativas al eje transversal trabajo los maestros no se integran con sus alumnos, creemos que ellos se debe al desconocimiento de como hacer esa tarea. Todos los elementos que se dan son de manera intuitiva, no planificada.

La buena relación que existe con los otros maestros y con los directivos no se refleja en la calidad de la transmisión de los valores del eje transversal trabajo en el aula de clases.

No hay elementos motivadores en el ambiente escolar sobre el valor del trabajo. Las instituciones visitadas poseen salas de computadoras con recursos limitados.

Hay que hacer mención especial a que los maestros observados mostraron deseos reales de mejorar su trabajo diario. Todos aportan a su trabajo gran responsabilidad y amor, además de una gran integridad. Esto nos permite intuir que todo trabajo que se realice para apoyarlos en su labor diaria será bienvenida.

9.1.3. Entrevista a maestros.

Entrevistamos a los once (11) maestros observados sobre su formación inicial y sus fortalezas y debilidades ante el nuevo currículo y específicamente sobre el trabajo como eje transversal con el propósito de complementar la información recogida en los videos (ver anexo nº1).

A continuación presentamos las preguntas y un resumen de las respuestas:

P:¿Qué capacitación recibió sobre el eje transversal trabajo?

Todos los maestros entrevistados manifestaron no haber recibido educación referente al trabajo como eje transversal en el pregrado.

La mayoría manifestó que en servicio han recibido talleres sobre el nuevo currículo y sobre el trabajo como eje transversal y que estos talleres fueron dados a grandes rasgos con mucha teoría y poca práctica. Veamos la opinión de una maestra del colegio Las Cumbres:

“No tuvimos capacitación sobre los ejes transversales que en pregrado, en los cursos de capacitación. Fuimos a hacer un curso que nos mando la escuela, un poco para actualizarnos en el nuevo diseño curricular y dentro de ese curso que duró una semana, ellos hablaron a grandes rasgos lo que era la reforma y este nuevo diseño, tocaron los

ejes transversales, cuales eran y como se llamaban, pero a muy grandes rasgos y con mucha teoría, pero en la práctica sentimos que salimos todos con grandes fallas.”

P: *¿Considera que la formación inicial que recibió le preparó para afrontar la práctica del trabajo como eje transversal en el aula?*

La mayoría contestó que en ningún momento., Los docentes nos informaron que no habían visto ninguna materia en la formación inicial que les pueda servir para aplicar el eje transversal trabajo.

Hasta ahora no he visto ninguna que yo considere que me pueda servir para trabajar el eje transversal trabajo(maestra entrevistada)

Además de informarnos que los profesores que les dieron clase en la universidad no manejan el trabajo como eje transversal.

...el profesor que dictó la cátedra yo siento que conocía lo que era educación para el trabajo tradicionalmente pero no como eje transversal(maestra entrevistada)

Algunos maestros preocupados, nos dijeron que con los avances tecnológicos hay que estar preparados pero no tienen ni la formación ni los equipos para atender esta demanda.

Nos dijeron que es importante que el maestro sepa realmente de qué se trata el eje transversal trabajo para poderlo manejar bien, para poderlo adaptar a las realidades del niño. El eje transversal trabajo debe ser una actividad en conjunto, donde todos los docentes participen y opinen. La organización escolar debe ser el motor del trabajo como eje transversal pero sin maestros preparados o ayuda externa en el área no lo pueden ejecutar aunque reconozcan su valor en el aula y la escuela.

Según la opinión de los docentes, la universidad está muy desligada del desarrollo del trabajo como eje transversal. La universidad debe integrar la pedagogía y la didáctica del trabajo como eje transversal.

El desarrollo del trabajo como eje transversal depende mucho de la habilidad e iniciativa que tenga el docente. Muchos manifiestan que uno de los problemas que tiene el país es que se supone que los maestros están preparados para enfrentar los retos que se le presentan en el aula, pero al final el resultado no es el que se quiere, porque la realidad es otra, les falta preparación en áreas tan importantes como la que nos ocupa.

9.1.4. Entrevista a los expertos.

Al igual que en el aparte anterior, a continuación presentamos las preguntas y un resumen de las respuestas de los expertos que se realizó en el año 2000 (ver anexo nº2):

P: ¿Cuál es el maestro que necesitamos para atender el nuevo currículo?

Según la profesora investigadora de la UPEL²⁸ una de las cosas graves que está pasando en el país es que la Reforma Educativa implica una capacitación de docentes, y esa capacitación no se está realizando y en los casos en que si se hace, ésta se limita a clases presenciales y se debería realizar con un seguimiento en el aula y apoyarla con la producción de textos y materiales sencillos que los ayuden a comprender cabalmente qué es la reforma.

Para los entrevistados, el maestro que necesitamos es el que tiene conciencia de la profesión docente, de su rol, de su gran responsabilidad,

²⁸ Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

saber lo que enseña, donde lo enseña, para que lo enseña, tener una clara conciencia ética. Profesora de UCAB²⁹ (2000):

“Una de las condiciones básicas es el respeto por el niño. O sea no pensar que el niño es una cajita vacía que todo lo que él le va a decir el niño lo va a llenar la cajita, no. Sino que tiene que saber que es un niño que tiene pensamientos, que tiene ideas, que se ha hecho concepciones de las cosas, que viene a la escuela con sus propias ideas, con su manera de contar, con su manera de abordar las cosas, y en la medida en que el maestro respete a esos niños, pues yo pienso el aprendizaje y la enseñanza será más fluida.”

También es importante, para nuestros informantes, que el maestro comprenda las transformaciones que está experimentando la sociedad de nuestros tiempos y la importancia de las nuevas tecnologías como instrumento de apoyo en los procesos del aprendizaje.

Se necesita un maestro curioso, un maestro que no le tenga miedo a los retos, que se atreva a trabajar, que este motivado, que sienta la necesidad de aprender.

En resumen un docente es el que tiene conciencia de lo que es la profesión docente, de su gran responsabilidad ante la sociedad, de qué significa educación en nuestro tiempo. Entonces un maestro tiene que saber lo que se enseña, cómo lo enseña, a quién lo enseña, dónde lo enseña, pero muy importante, para qué lo enseña, cuáles son sus objetivos (Ex ministro de educación, profesor jubilado de ULA).

Además el maestro ha de ser un investigador, en el sentido de que busca actualizarse e incrementar sus conocimientos permanentemente para poder transmitir a sus alumnos esa necesidad de aprender durante toda la vida. No podemos olvidar su formación básica sobre lo que

²⁹ Universidad Católica Andrés Bello.

deben aprender los alumnos y la ética y mística de trabajo, responsabilidad y estar enamorado de lo que esta haciendo; condiciones éstas que le permiten seguir adelante a pesar de las dificultades y contratiempos que pueda conseguir.

Los docentes deben formarse en un ambiente creador y participativo, un ambiente que sea modelo de lo que él debe reproducir luego en el aula con sus alumnos. La formación de los docentes debe comprender una parte teórica, en la que adquieran conocimientos básicos y una parte práctica, en la cual experimenten directamente lo que es enseñar (Ex ministro de educación).

Para el director del CICE ³⁰, la educación tiene que producir un cambio radical, una ruptura con respecto a las familias, esto es aplicable tanto en el caso de familias ricas como pobres, tenemos que producir una sociedad distinta a la que tenemos. Y la sociedad que tenemos tiene familias que están viviendo en ella y no es una responsabilidad de la familia transformar eso, porque ellos tienen un acervo histórico y cultural que es el que puede impedir los cambios, porque esta cerrado, ya existe y no se puede cambiar por generación espontánea. La pedagogía es el arte de respetar la cultura de origen en el paso a la cultura de la sociedad que queremos. La educación tiene como finalidad producir cambios, producir transformaciones. Tenemos que producir una sociedad distinta, es lo que tenemos y ese es el objetivo de la educación.

P: ¿En base a que elementos debe fundamentarse la formación inicial?

En relación con la formación de los docentes, según el director del CICE, es necesario que las universidades transformen sus planes de

³⁰ Centro de Investigaciones Culturales y Educativas.

estudio y hagan muchísimo más hincapié en pedagogía en los tres primeros años de la formación de maestros integrales, de pedagogía específica para los programas de esas edades y sobre todo en la pedagogía que hace la diferencia, es decir en la pedagogía que logra que niños que son hijos de padres no educados aprendan tanto como los hijos de padres educados.

Según el director de Tebas, UCV³¹ es importante darle prestigio a la profesión y para ello hay medidas de orden socioeconómicas que había que tomar en cuenta. La proletarización de la carrera, la mala paga y el poco respeto a toda la gestión educativa ha desprestigiado profundamente al maestro. Por ello nadie quiere ser maestro, es un trabajo de tercera, una profesión a la cual va el que no reciben en ninguna otra carrera. Con este prestigio social de la carrera y esa tensión económica no se puede pensar que vamos a recibir buenos maestros. Ese es un requisito social previo. Junto con la dignificación de la profesión, para Esté, es importante que las universidades emprendan el rediseño de las escuelas de educación, ya que en su mayoría tienen grandes deficiencias, siendo una de ellas inherente al mismo sistema educativo: su propuesta no es pertinente.

El concepto de pertinencia lo maneja el director de Tebas de la siguiente manera: la pertinencia como continuidad, y que tiene que ver con la gente, con sus antecedentes, con su acervo cultural, para que el aprendizaje pueda ser significativo. La educación tiene que estar en continuidad con lo que uno es, eso es pertinente, uno es una totalidad. Además, pertinente es lo útil, lo que sirve para resolver la vida, para la producción, para el disfrute, eso es pertinente. Pero las respuestas de las

³¹ Universidad Central de Venezuela (UCV). Centro de Investigaciones Educativas de la UCV(Tebas).

escuelas de educación, por no decir de todo el sistema, no toman en cuenta la pertinencia, sino la permanencia.

Las escuelas de educación no tienen contacto con la escuela, para ellos la escuela es noticia, ellos se enteran, no viven las escuelas, sólo se enteran de lo que está pasando allí. Entonces el formador de docentes es un profesor desde afuera. Por supuesto, esto hace al proceso de formación muy superficial. O como dice el Presidente del C.N.E.B.³² en el mundo educativo, académico universitario, la gente se mueve en función del dominio mediocre de algunas palabras claves, que le permiten la supervivencia en la universidad, le permiten aprobar y luego en el plantel le permiten mantenerse. La formación inicial debe vincularse más con las aulas desde el comienzo de la carrera y desde la práctica se debe trabajar la teoría de manera que se vincule con la realidad. Se ha de abandonar el modelo de trincheras para hacer un trabajo verdaderamente pedagógico por parte los profesores universitarios. Es importante que se insista en la ética.

Para Ex directora General Sectorial de E.B.,³³ los elementos fundamentales de la formación inicial se centran en:

La preparación básica personal o formación general.

La comprensión de la realidad social y cultural venezolana.

La comprensión del proceso del aprendizaje, es decir, saber cómo aprende la gente.

La capacidad para decidir los recursos que facilitan el aprendizaje de cada niño.

El dominio de los contenidos del saber fundamental.

³² Consejo Nacional de Educación.

³³ Directora de la Revista Infantil Tricolor del periódico Últimas Noticias. Ex directora General Sectorial de Educación Básica.

Capacidad para transformar la realidad.

P: ¿Qué opinión tiene sobre la preparación sobre los ejes transversales?

Para el Director del CICE, es importante que no se entienda como una tarea, que no se entienda como una asignación sino que es parte de la dinámica de las actividades. Los maestros todavía no han llegado a entender cómo meter esos ejes transversales dentro de un programa, dentro de una organización curricular. No están capacitados para involucrar a la comunidad en el proceso educativo.

Para la profesora investigadora de la UPEL, transversalidad está en la estructura curricular porque los objetivos que aparecen, la evaluación, toda la estructura curricular está fundamentada en la transversalidad ese es su sustento. Es un modelo sistémico. Ahora, el sistema tiene que tener relación con todos sus niveles, no se puede trabajar aisladamente en cada nivel. Ahora bien, para que esto sea posible junto con la Reforma Educativa ha tenido que venir la capacitación docente; pero una capacitación entendida no como tú le das un curso al docente y te desligas de él, una capacitación que significa seguimiento; y esto no se ha hecho a escala nacional.

P: ¿Qué presiones sociales son determinantes para la implementación del eje transversal trabajo?

Los entrevistados en general coinciden en que la situación económica requiere de niños con mayores destrezas y habilidades. Es indudable que las escuelas se debieran acondicionar con un ambiente de trabajo ideal.

P: ¿Qué importancia tiene el eje transversal trabajo?

Para la profesora investigadora de la UPEL, el objetivo principal del eje transversal trabajo es que el muchacho entienda que el trabajo es algo inherente en la naturaleza del hombre, o sea, así como respiramos tenemos que trabajar porque eso es una cosa que pertenece al ser humano y la gente que no trabaja se prostituye fácilmente. De allí la importancia del eje, en el currículo venezolano el trabajo representa un sistema de valores y así se debe ver el eje transversal trabajo.

Para el director de Tebas, la importancia de la formación para el trabajo tiene que ver con el hecho de que el niño debe ser formado para ser un productor, en el entendido, de que el trabajo no es solo trabajo físico o producción de bienes materiales sino que es producción cultural o producción económica y que eso puede tener separaciones drásticas.

Según el profesor de la UCAB³⁴, el trabajo es transversal, toda nuestra actividad es trabajo, éste se encuentra en todas nuestras actividades.

En este momento los docentes que salen de nuestras Universidades no están preparados para desarrollar ningún eje transversal, menos aun trabajo. Este eje requerirá un docente con capacidad de investigación y de orientación vocacional que en cada situación de aprendizaje brinde la oportunidad para que sus niños exploren y practiquen alguna forma de trabajo. Hoy se requiere un docente con gran sensibilidad social, esta es la competencia por excelencia que todo docente del tercer milenio debe demostrar.

El eje transversal exige más capacitación, más práctica en oficios, son todos los aprendizajes y experiencias que permitirán a los hombres y

³⁴ Universidad Católica Andrés Bello.

a las mujeres del mañana, sentir satisfacción por lo que se hace (Ex directora sectorial de EB).

9.1.5. Revisión de materiales curriculares.

Los materiales curriculares a que tuvimos acceso fueron los proyectos pedagógicos de aula (PPA),³⁵ dos proyectos pedagógicos de plantel (PPP), y un proyecto educativo (PE).

En líneas generales los aspectos que se revisaron en los proyectos pedagógicos fueron:

1-Propósito (relaciones con el trabajo como eje transversal).

En los PPA revisados, los de los colegios situados en las zonas más pudientes, consideran el eje transversal trabajo en la acción educativa de aula de manera muy general. En los colegios situados en las zonas más pobres la propuesta está inclinada hacia la educación para el trabajo.

Los contenidos referidos al eje transversal trabajo en los Proyectos Pedagógico de Aula que lo expresan, se ven bajo los siguientes aspectos: conceptuales, procedimentales y actitudinales.

E relación con las actividades de los de los alumnos referidas en los PPP, PPA y en el PE tenemos que:

1. No son planificadas por los docentes en función del trabajo como eje transversal.

2. No hay estrategias metodológicas en estos proyectos que desarrollen el eje transversal trabajo.

³⁵ El proyecto pedagógico de aula es el instrumento que permite la integración y la globalización de los aprendizajes y actividades propuestas en el proyecto pedagógico plantel.

3. Todas las actividades propuestas para el alumno no se vinculan a la intención del eje trabajo.

4. No hay ninguna estrategia de evaluación sobre la aplicación del trabajo como eje transversal.

5. No se planifica ningún recurso para el desarrollo del trabajo como eje transversal en el aula de clases.

Como se puede observar, el tratamiento del eje en estos instrumentos curriculares es muy general y a veces superfluo.

9.1.6. Cuestionario a alumnos de educación.

A continuación presentamos las preguntas y un resumen de las respuestas de los alumnos de la Escuela de Educación de la Universidad de Los Andes

P: ¿Qué conocimientos metodológicos le ha aportado la Universidad para la enseñanza del eje transversal trabajo como manera de organizar, experimentar aplicar y comprobar?

En general los alumnos opinan que la Universidad aporta muy poco en esta área; y que es indispensable que se les prepare en el manejo del trabajo como eje, porque está en el nuevo currículo.

P: ¿Qué elementos teóricos sobre el trabajo le ha aportado la universidad y cuáles si los hay, considera se deberían ser incorporados?

En atención a que no están recibiendo formación en el área, consideran que la universidad debe incorporar todos los elementos teóricos y prácticos que les permitan manejar el eje transversal trabajo.

9.2. Diagrama base de la organización de los flujos para realizar el análisis.

El modelo de organización de flujos que se utilizó para el análisis de los resultados, ubica las respuestas en un marco estructural pudiéndose observar las necesidades y prioridades de los planteamientos desarrollados en estos instrumentos. Así tenemos:

| ■ 1.Funcionamiento Organizacional | ■ 2.Factores sociales | ■ 3.Tecnología | ■ 4.Ambiente Físico |
|--|---|--|--|
| <p>A Meta</p> <p>B Estrategias.</p> <p>C Estructura formal</p> <p>D Políticas y procedimientos Administrativos.</p> <p>E. Sistema de evaluación</p> | <p>A. Cultura</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Supuestos básicos 2.Valores 3. Normas 4. Lenguaje 5.Ritos 6.Historia 7.Relatos 8.Mitos 9. Símbolos <p>B..Procesos de interacción</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Interpersonal 2. Grupal 3. Intergrupar <p>C. Patrones y redes sociales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicación 2. Solución de problemas 3.Toma de decisiones 4. Influencia 5. Status <p>D. Características individuales</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Actitudes y creencias 2.Habilidades conductuales 3. Sentimientos. 4. Motivación. 5. Educación <p>E. Características Económicas.</p> | <p>A. Herramientas, Equipos y Maquinarias</p> <p>B. Experiencias técnicas</p> <p>C. Sistemas técnicos</p> | <p>A Configuración del espacio</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Tamaño 2.Forma 3.Ubicación relativa <p>B. Ambiente físico</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Luz 2. Calor 3.Ruido 4. Calidad del aire 5. Limpieza <p>C. Diseño interior</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Decoración 2.Mobiliario 3. Colores a. pisos b. paredes c. techos d. diseños arquitectónicos |

Adaptado de:

Germane:TheExecutiveCourse©1986 Addison Wesley Publishing Co. Inc Reading Mass Pág nº 226

9.2.1. Categorización de la información:

Primero situamos la información obtenida en su categoría correspondiente y le asignamos un color .

A continuación haremos la categorización de cada uno de los elementos encontrados en base al diagrama de flujos de la organización, visto anteriormente:

■1.Funcionamiento Organizacional.

A)Metas de la institución vinculadas con el trabajo como eje transversal:

A ■ De las organizaciones investigadas solamente aquellas que se encuentran en sectores pobres de la población (Escuela Canaima, Escuela los Naranjos) se plantean en sus metas al trabajo.

A ■ El trabajo se plantea en el proyecto educativo de las escuelas de la Vega como capacitación laboral. Esta acción de la comunidad educativa, provoca transversalidad del trabajo al convertirse en un elemento vinculante de la escuela y las comunidad donde habitan.

La realidad de las comunidades escolares situadas en estos sectores pobres plantean comportamientos singulares en relación al trabajo, donde la escuela juega un papel muy importante.

A ■ La relación con el desarrollo de la comunidad está medida por la preparación de sus habitantes en función de conseguir un cambio cualitativo en la comunidad.

A ■ El eje transversal trabajo como tal no se expresa en las metas y no está presente como intención en la preparación de los maestros. La realidad es que lo que se trata de transmitir y de planificar es educación para el trabajo para los alumnos y para la comunidad que

los rodea. Esto se puede observar en el aparte nº3 capacitación laboral del proyecto educativo de la Vega- *La Vega: Un barrio movilizad o entorno a su propio proyecto educativo y cultural-* que dice:

“Desarrollar un Plan de capacitación laboral que contribuya a solventar las necesidades de las comunidades e instituciones educativas beneficiarias, a través de la instalación de unidades de producción, sobre la base de una economía productiva”

| Curso o taller | Escuela | Nº. Talleres |
|--|--|--------------|
| Panadería y Pastificio | Canaima | 2 |
| Pastelería | Canaima | 1 |
| Agricultura Ecológica, reproducción Vegetativa y jardinería. | Canaima Andy Aparicio Luis Herrera Campins | 1 2 1 |
| Elaboración de Papel Artesanal. | Andy Aparicio Los Naranjos Vicente Emilio Sojo | 1 3 3 |
| Serigrafía. | Vicente Emilio Sojo | 3 |
| Corte y Costura | Los Naranjos | 1 |
| Total | | 18 |

Los cursos se desarrollaron en cada centro educativo piloto. La capacitación en algunas ocasiones se realizó fuera del horario de clases. Cada escuela puso a disposición locales para las clases teóricas y los espacios para realizar las practicas instalar.

■B) Estrategias de la institución vinculadas a el eje transversal trabajo:

B ■ Las instituciones situadas en la zona de la parroquia La Vega movilizan sus acciones educativas por medio de un proyecto educativo³⁶, que incluye acciones vinculadas al trabajo.

³⁶ La Vega: Un barrio movilizad o entorno a su propio proyecto educativo y cultural.

B ■ El resto de las instituciones investigadas no poseen ninguna estrategia vinculada al trabajo.

Políticas Y procedimientos administrativos. (La manera de hacer las cosas de la organización relativo al eje transversal).

D ■ Las instituciones educativas situadas en la comunidad de la Vega, Caracas, llegaron al acuerdo de que cada institución implementará gestiones que permitan mejorar los canales de comunicación internos, facilitando así el intercambio y el crecimiento profesional de los involucrados en el proceso.

F ■ No hay ninguna estrategia de evaluación

■2. Factores Sociales Vinculados Al Eje Transversal Trabajo:

A) *Cultura de la organización.*

1. Supuestos básicos acerca del mundo y del trabajo.

A.1 ■ La escuela ha sido el ente designado para formar, idealmente, ciudadanos críticos, responsables y promotores del beneficio colectivo, partiendo de la base de su concientización.

2. Valores.

A2 ■ Colaboración.

A2 ■ Construcción de capacidades.

A2 ■ Mejorar la calidad de vida de la familia, fortalecimiento comunitario.

3. Normas relativas al eje transversal trabajo.

A.3 ■ Ninguna

B) Procesos de interacción vinculados al desarrollo del eje transversal trabajo. Qué tipo de información comparten, cómo la transmiten y la reciben, cómo solucionan sus diferencias, cómo se toman las decisiones.

1. Interpersonal.

B1 ■ La mayoría de los maestros comparte y ayuda a los estudiantes en el desarrollo de sus actividades.

B1 ■ En las relaciones interpersonales relativas al eje transversal trabajo los maestros no se integran con sus alumnos, por desconocimiento de cómo hacer esa tarea. Todos los elementos que se dan son de manera intuitiva, no planificada.

B1 ■ La buena relación que existe con los otros maestros y con los directivos no se refleja en la calidad de la transmisión de los valores del eje transversal trabajo en el aula de clases.

2. Grupal.

B2 ■ Constantemente se hacen reuniones para revisar el proceso.

3. Intergrupala.

B3 ■ Esto se da solamente en el caso de las comunidades educativas situadas en la parroquia La Vega, donde el proceso se da entre las comunidades educativas de la parroquia y con otras instituciones educativas y el Estado (Ministerio de Educación, Centro de atención Infantil Antimano, Ateneo, Instituto Andragógico Félix Adans, Instituto Nacional de Nutrición, Universidad Católica Andrés Bello, Universidad Pedagógica Libertador, etc.)

Patrones y redes sociales.

1. Comunicación.

C1 ■ La comunicación en el seno de las comunidades educativas investigadas es excelente.

2. Solución de problemas.

C2 ■ Hay cultura de solución de problemas.

3. Toma de decisiones.

C2 ■ La toma de decisiones está vinculada a el director y al cuerpo directivo.

Características Individuales.

1- Actitudes y creencias.

D1 ■ Consideran que es muy importante que se implemente el trabajo como eje en la educación.

D1 ■ El maestro tiene conciencia de la profesión docente, de su rol, de su gran responsabilidad, sabe lo que enseña, dónde lo enseña, para qué lo enseña, tener una clara conciencia ética.

D.1 ■ El maestro comprende las transformaciones que está experimentando la sociedad de nuestros tiempos y la importancia de las nuevas tecnologías como instrumento de apoyo en los procesos del aprendizaje.

2. Habilidades.

D.2 ■ Todas las actividades que realiza el alumno son trabajo y debieran estar vinculadas a la intención del eje.

3. Sentimientos.

D.3 ■ Se desea hacer la tarea lo mejor posible.

4. Motivación.

D.4 ■ No hay elementos motivadores en el ambiente escolar sobre el valor del trabajo. Las instituciones visitadas poseen salas de computadoras con recursos limitados.

5. Educación.

D.5 ■ En muchos casos se confunde con educación para el trabajo, y no es lo que se está planteando. Pero considerando lo planteado por la propuesta de transversalidad, el eje se mueve en el proceso de la clase continuamente.

D.5 ■ El resultado de la observación nos indica que en la mayoría de las actuaciones de los maestros hay desconocimiento en el tratamiento del trabajo como eje transversal.

D.5 ■ Los maestros no entienden lo que es el trabajo como eje transversal.

D.5 ■ Los profesores no están preparados para desarrollar el trabajo como eje transversal.

D.5 ■ Los maestros en su pregrado no fueron preparados para desarrollar el trabajo como eje transversal.

D.5 ■ Hay que profundizar en las habilidades sobre el trabajo como eje transversal.

D5 ■ Los profesores no saben como implementar el trabajo como eje transversal en las materias que dictan.

D.5 ■ Todos los maestros entrevistados manifestaron no haber recibido educación referente al trabajo como eje transversal en el pregrado.

D.5 ■ La mayoría manifestó que han recibido talleres sobre el nuevo currículo y sobre el trabajo como eje transversal. Los cuales fueron muy generales, con mucha teoría y poca práctica.

Factores Tecnológicos.

A ■ No utilizan ningún recurso para el desarrollo del trabajo como eje transversal en el aula de clases.

A. Herramientas, equipos y máquinas.

A ■ Todas las escuelas investigadas poseen salas de computadoras.

A ■ Las ubicadas en la comunidad de La Vega poseen: herramientas manuales y equipos para la serigrafía, máquinas de hacer pastas, horno a gas, implementos manuales de panadería, batidoras, máquinas de coser industriales, prensas para papel, deshidratadores solares, selladores térmicos, sellos para empaque.

B. Experiencias técnicas

B ■ Alta en las áreas referidas a la agricultura ecológica (huertos, mamposteros).

B ■ Baja en el nivel del manejo de las computadoras y nuevas tecnologías.

C. Sistemas técnicos.

Las estrategias metodológicas que utilizan para desarrollar el eje transversal trabajo.

C ■ No existe ningún sistema técnico.

C ■ Las actividades de los alumnos no son planificadas en función del trabajo como eje transversal.

C ■ No existe ninguna estrategia metodológica para el eje transversal trabajo en estos instrumentos.

C ■ Los PPA y el PE revisados no consideran el eje transversal trabajo en la acción educativa de aula. La propuesta está inclinada hacia la educación para el trabajo.

C ■ Conceptuales, procedimentales y actitudinales relacionados en los proyectos.

Ambiente Físico.

A. Configuración del espacio.

1. Tamaño.

A1 ■ Pequeños, los referidos a las salas de computadoras y los otros aspectos industriales propuestos por las comunidades educativas.

2. Ubicación relativa.

A3 ■ Las salas de trabajo están cerca de las aulas de clases

B. Ambiente físico.

1. Luz.

B1 ■ Suficiente

2. Calor.

B2 ■ No

3. Ruido.

B3 ■ Mucho

4. Calidad del aire.

B4 ■ Buena

5. Limpieza.

B5 ■ Muy limpios los sitios de impartir la docencia y de desarrollar el trabajo

C. Diseño interior.

1. Decoración.

C1 ■ Vinculada a los valores patrios

2. Mobiliario.

C2 ■ Variado

9.2.1. Matriz de los datos recogidos sobre el trabajo como eje transversal.

Esta matriz nos sirve para visualizar la información que consideramos más importante sobre el tratamiento del eje transversal trabajo por los docentes venezolanos, además de la opinión que sobre el proceso de la Reforma Educativa tienen los expertos entrevistados en este trabajo.

Los datos que recogemos aquí también incorporan, además, la opinión de los alumnos de la Universidad de los Andes; los proyectos que los docentes de educación básica (PPA) desarrollan sobre el trabajo como eje transversal; y la importancia que tiene para la escuela el eje

transversal trabajo, que se ve reflejada en los proyectos pedagógicos plantel (PPP).

Al visualizar, por medio de las matrices de las diferentes opiniones sobre la formación inicial y sobre la realidad del manejo del eje transversal trabajo por los docentes en servicio, podemos ver con claridad, por lo menos en el sector investigado, las necesidades que deben enfrentarse en la formación inicial de los docentes.

Las interconexiones se realizaron por medio de las variables de búsqueda, que están referidas a las preguntas realizadas, como por ejemplo:

Capacitación sobre el eje transversal trabajo. El docente que necesitamos para atender el nuevo currículo. Presiones sociales determinantes para la implementación del eje transversal trabajo. Elementos de la organización que permiten el desarrollo del eje transversal trabajo. Ambiente físico para el desarrollo del eje transversal trabajo. La interrogante de si se debe preparar a los estudiantes de las licenciaturas de educación sobre el eje transversal trabajo. La consideración para ver si los docentes están preparados para implementar el eje transversal trabajo. Y la implementación en los proyectos de plantel, aula y educativos del trabajo como eje.

Se cruzaran entre los diferentes sectores que proporcionaron estas informaciones, como por ejemplo: Los proyectos con los cuestionarios, la observación con la encuesta, las entrevistas de expertos y docentes con los proyectos y así toda la información que se posee. Se estructuran los diagramas de flujo, que al final de las proyecciones de estos flujos nos darán la definición del problema.