

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA.**

CARRERA: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

CATEDRÁTICA: DRA. MIRIAM HERNÁNDEZ

CURSO: PEDAGOGÍA UNIVESITARIA



TEMA: TELEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

ESTUDIANTE:

OSCAR DOMINGO LOPEZ RAFAEL

CARNÉ.

200920052

GUATEMALA, 24 DE ABRIL DE 2016.

TELEOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR SEGÚN EL MODELO HOLÍSTICO

La palabra teleología proviene de *telos* que significa fin, meta, terminaciones y de *logos* que es razón, explicación. Según define el diccionario de la Real Academia Española (RAE), la teleología es la doctrina centrada en las llamadas causas finales, es decir fines.

I. El sentido de la teología de la educación

Para entender la teología de la educación hay que superar la reducción de la educación a escuela. Lejos de ello, se necesita recordar que la educación es mucho más que cometido de la escolarización: es signo privilegiado de cada momento cultural. Tal vez incluso sea su mejor emblema, porque, en su educación, los hombres de una época se dicen cómo entienden la vida.

En esa lógica, la educación no es primariamente un lugar donde la Iglesia concurre con su mercancía, junto al *científico*, al *humanista*, o al *político*. Por eso la teología de la educación no se reduce al estudio de derechos y metodologías, en un ejercicio que no afectaría a la entraña misma del hecho educativo y que no podría pasar de consideración exterior o yuxtapuesta respecto del proceso de la formación de la persona.

Es mucho más. La educación (y la escuela) es un lugar en el que todas las instancias sociales reciben el pulso de la vida, a la que tratan de servir desde funciones complementarias. Desde ahí comienza a ser posible la teología de la educación como realidad que se vive, y sólo desde su conciencia y expresión es posible como 'eflexión sistemática.

En esta perspectiva, la teología de la educación comienza a ser posible cuando asume que la primera función de la educación es proponer los distintos sentidos de la vida que la rodean y a la vez criticarlos. Por eso la educación no es primariamente depósito o lugar de venta, sino de encuentro, laboratorio.

Ahí nace el sentido de la teología de la educación, como disciplina teológica interesada por lo educativo: dar cauce al hipotético diálogo entre lo educativo y lo religioso; recibir de la educación el concepto de vida de nuestros tiempos; proponer a la educación su fe en la encarnación de Dios en Jesús, y disponer instituciones concretas en consecuencia (modelos de saber, de metodología, de relación con la sociedad, de expresión de fe, de estilos de compromiso, de maestro y alumno). Es, sencillamente, el circuito hermenéutico de cualquiera de los ámbitos de la teología práctica.

Ahora bien: la hermenéutica como método y ámbito y la historicidad de la relación entre el evangelio y la sociedad van íntimamente unidas y dan lugar a distintos enfoques en la teología de la educación. Así, la teología de la educación que se desarrolló entre 1940 y 1970 recogía en síntesis la herencia de los tres siglos anteriores. Como tal, se dedicó a un estudio *de causas* que en sí mismo no afectaba a la realidad misma del hecho educativo: esta quedaba fuera de examen, sencillamente porque se estimaba que era lo que debía ser, lo que había ido siendo a lo largo de tres siglos. Era el enfoque propio de una coyuntura histórica que se creía marcada sobre todo por la consolidación de lo conocido. Por eso, cuando los signos de los tiempos han mostrado que la historia está cambiando cualitativamente, la teología de la educación debe modificar su visión.

Hoy necesita plantearse no tanto *ad intra*, es decir, prescindiendo de la historia, como *ad extra*, saliendo de todo lo hasta hoy tenido como normal o convencional en términos educativos. No se puede dar por definido el concepto de educación. Aunque eso pueda parecer la desaparición de la misma teología de la educación.

Así comprendemos la paradoja de nuestro tiempo desde este punto de vista: hoy se publica poquísimo con título de teología de la educación, pero no porque dispongamos de una síntesis con futuro (de nuevo, la bibliografía y las orientaciones en torno a las que se constituye); es el reflejo del cambio habido en el mundo de las llamadas *ciencias del espíritu*.

La realidad ya no se edifica sobre lo analítico racional sino sobre lo sintético o relacional. De ahí surge un concepto nuevo de todo en la sociedad. En su interior, durante tres siglos, educación había significado rentabilidad, organización, promoción social, conocimiento de la naturaleza, titulación. Hoy significa, además, aceptación, ampliación del proceso a toda la vida, inclusión de lo estético en lo científico, relación con el entorno concreto.

Por eso, sin dejar de orientarse por la estructura del planteamiento causal, la teología de la educación necesita preguntarse por el sentido de la cultura de la convivencia, del saber, de la esperanza última... de los hombres de hoy. Necesita, casi, diluirse en la consideración de una serie de temas en los que hasta hace bien poco no había parado mientes. Y, desde ahí, ofrecer pistas para pensar el futuro de la relación educación-teología.

II. Articulación sistemática

La reflexión de la teología de la educación se articula sobre un punto de partida o método y la fragmentación del proceso educativo en sus distintos elementos. El estudio debe conducir a una síntesis final desde la que sea posible plantear propuestas de **acción**.

1. PUNTO DE PARTIDA: LA CORRELACIÓN. El punto de partida o método puede muy bien expresarse en la fórmula que Tillich universalizó: la *correlación*. Se trata de proponer una comprensión que haga justicia, por un lado, al planteamiento antropológico que subyace a la maduración-educación, y que la haga, por otro, respecto del planteamiento teológico cristiano de la relación hombre-Dios. Este doble planteamiento lleva a comprender la relación entre estos dos procesos paralelos: el de ser persona y el del encuentro con la manifestación de Dios.

Este punto de partida contiene una serie de *categorías* o claves hermenéuticas acerca de la relación entre los dos procesos. Expresan el método y el punto de partida de la teología de la educación en formulaciones como: 1) vivir es un proceso inacabable; 2) la palabra humana está siempre animada por la pre comprensión; 3) Dios es el alma de nuestro deseo; 4) la dialéctica de lo humano alcanza su expresión prototípica en Jesús; 5) la cultura es el lugar de la manifestación de Dios; 6) la Iglesia se constituye en el corazón del esperar de los hombres.

Más allá de aparentes actualismos, se formula así una consideración de lo educativo del modo más radicalmente antropológico posible. Y una consideración de lo cristiano del modo más secular o encarnado posible. Lo cual debe hacerse a través de un vocabulario sorprendente, alternativo.

Sólo desde ahí –correlación y vocabulario– pueden soslayarse todas las posibles falsedades convencionales. Ni lo cristiano existe aparte de lo humano (se crea o no en la encarnación) ni lo educativo existe aparte del crecimiento en la satisfacción de vivir. Ni caben para nuestro Dios nombres distintos de los nuestros, ni para la educación otras palabras que las diarias de cada persona.

2. LA ARTICULACIÓN DEL PROCESO DE LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN. En el concepto y en el ámbito social de la educación distinguimos una serie de círculos concéntricos. Marcan el proceso o la estructura del estudio llamado *teología de la educación*.

- a) **La maduración.** El primero de estos círculos se refiere al diálogo interior entre el vivir, la conciencia de vivir y el ir sabiendo. Es un primer círculo *subjetivo* o experiencial. Se expresa en el tema de la maduración. En él la teología de la educación encuentra estas cuestiones: 1) ¿cuál es el criterio del saber?; 2) ¿qué relación hay entre felicidad y verdad?; 3) ¿qué relación hay entre la admiración ante la vida y ante el misterio?; 4) ¿cuáles son las categorías básicas en que se expresa

el proceso de la maduración?; 5) ¿qué relación hay entre ellas y la manifestación de Dios?

Este primer paso presenta ya algo definitivo para la teología de la educación: la *definición* simultánea e inseparable del sentirse vivo, animal de tiempo y de conciencia, establemente inestable... y de Dios.

Tan indefinible como Dios es nuestra conciencia de madurar, por la sencilla razón de que se constituyen mutuamente. Dios es el nombre que desde Jesús damos a nuestro encuentro con la felicidad, la esperanza, la paradoja, el sentido y el saber. De ese modo estableceremos una relación crítica entre nuestra palabra sobre Dios y nuestro encuentro con él. De ella surge la provisionalización de todas las concienciaciones y de todas las palabras, así como la transformación del concepto de saber (de referencia a las cosas a expresión del encuentro personal).

- b) **La cultura.** Sobre la maduración se construye la cultura. Representa el lado explícito o comunicacional de la conciencia de la maduración. Si por cultura entendemos la *visión de la vida* de los hombres de una época y de un lugar, estableceremos en su seno el diálogo entre los saberes y los hábitos comunes y la convivencia de las personas. Por eso la cultura consiste en la expresión, verbalización, comunicación... de las experiencias de vivir. La cultura aporta específicamente un *corpus* doctrinal llamado ciencia, y tematizado en los distintos saberes profesionales. Las cuestiones planteadas ahora a la teología de la educación son: 1) ¿qué relación hay entre los saberes y la esperanza de los hombres?; 2) ¿cuál es la entraña del método sobre el que se construyen las ciencias?; 3) ¿hasta qué punto las distintas presentaciones de la cultura sirven a los hombres y hasta qué otro los hombres se sirven de la cultura?; 4) ¿qué relación hay entre la palabra humana y el silencio, es decir, entre la posesión y la necesidad?

Por construirse la cultura sobre la maduración, encontramos en este segundo paso la raíz de la lectura cristiana de la cultura y, viceversa, la lectura cultural de lo cristiano. En realidad propone aquí la teología de la educación la respuesta a la pregunta de por qué siempre han ido juntas la expresión cultural y la religiosa. Ayuda a percibir por qué y cómo la cultura es el lugar de la manifestación de Dios: ambas son función del encuentro personal con el sentido, su visibilización y su estímulo, razón del interés mutuo que siempre se han profesado las religiones y la escuela,

así como los distintos ámbitos de la cultura que en la modernidad se interesan por la escuela.

- c) **La institución.** Lógicamente esto lleva a un tercer círculo. En cuanto lo personal se hace interhumano, aparece la Institución. En este tercer círculo debe estudiarse su naturaleza dialéctica, a caballo entre lo instituido y lo instituyente, es decir, entre las normas y las expectativas. De su mano aparece la Historia en el panorama del estudio. Y con ella la teología de la educación recibe cuestiones como estas: 1) ¿qué hay entre la cultura y el caminar de los hombres por el tiempo?; 2) ¿se reducen las ciencias a su voluntad de constituirse en organización del saber?; 3) ¿está la verdad de las ciencias en su unidad interdisciplinar?; 4) ¿qué se deriva de la corrupción de la institución en organización?; 5) ¿es la institución el gran *sacramento* secular?; 6) ¿qué relación hay entre institución y método científico?; 7) ¿qué hay en la educación de institución y qué de organización?; 8) ¿puede interpretarse la *llegada* al método como la llegada a la madurez?

Al relacionar de este modo la institución con la cultura y la maduración, la teología de la educación presenta su lectura específica del método científico como expresión y función de una voluntad constituyente que trasciende los proyectos individuales. De ese modo el llamado método de las ciencias es más que una actitud cognoscitiva: es nuestro modo de situarnos ante la realidad y, sobre todo, de participar en ella.

En correlación con ello, la teología de la educación se atreve a identificar la dialéctica constitutiva del método con la entraña de lo que en cristiano se llama sacramento, es decir, la fe en que la dialéctica del tiempo humano es puerta de Dios. Y puesto que ni el método existe sin las ciencias ni la institución sin las instituciones, la teología de la educación presenta igualmente su concepción de la escuela como sacramento de Dios, mostrando que la llamada comunidad educativa es mucho más que organización posesiva de los saberes.

- d) **Lo político.** Es el último y **más** comprensivo círculo del proceso. Lo político se convierte en el lugar máximo sobre el que se proyecta todo el punto de partida.

Lo político, en efecto, se transforma o revela un aspecto cualitativamente distinto cuando plantea a la teología de la educación un examen sobre: 1) el desear humano y las ideologías; 2) la comunicación y la organización de los saberes; 3) la rentabilidad de la ciencia y la conciencia histórica de los pueblos; 4) las

planificaciones y la esperanza; 5) el poder social y el servicio local; 6) la escuela y los intereses de clase social; 7) el interés nacional y las superestructuras internacionales; 8) el monocolor, la libertad, la manipulación y el testimonio; 9) la verdad y las doctrinas...

Sin adentrarnos en terrenos de la moral social (la relación entre lo político y lo cristiano, entre las confesiones y los estados, entre las iniciativas *públicas* y las *privadas*, etc.), limitaremos ahora la incumbencia de la teología de la educación a la definición del imprescindible paradigma político que da su última configuración a la presencia de la palabra de Dios entre los hombres. Lo político es así el signo o la ocasión, tanto de la verdad de la ciencia como de la manifestación de Dios.

3. SÍNTESIS Y PROSPECTIVA ABIERTAS POR LA TEOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN.

Cuando se recorre desde aquel punto de partida el camino de estos cuatro círculos, de la mano de tales cuestiones (y sus respuestas) van surgiendo estos tres conceptos: método, relación, esperanza. En ellos coinciden la definición de educación y el camino de la manifestación de Dios. Son las pistas abiertas para la vida cristiana por el sector de la teología práctica que llamamos teología de la educación.

- a) **Método.** Arranca de la dialéctica inherente a lo humano entre lo que se es y lo que se desea, entre lo que se sabe y lo que se admira. Por eso, el método es la simbiosis entre conocimiento y contemplación, entre la satisfacción del sabio y su sobrecogimiento ante lo que intuye, entre la lógica y lo gratuito. Así el método nos lleva a emparejar saber y contemplación.

Tampoco hace falta mucho para percibir en ello el criterio para la institución social de la educación, mucho más allá de la organización económica de las supuestas ciencias. Ni para ver en este concepto de método la puerta de Dios: no aquello *tras de* lo cual se abre la cosa de Dios, sino aquello que si abre a Dios es porque ya está invadido por él. Claro que esta es una perspectiva sólo posible desde lo cristiano.

- b) **Relación.** Se asienta igualmente sobre el descubrimiento de que sólo es verdad lo que constituye comunicación. El resto no es verdad, sino la inocente magia de las leyes inertes. El verdadero saber es saber de personas, es decir, aquello que enriquece la conciencia del encuentro a través del acrecimiento de la capacidad cognoscitiva y operativa.

Esto supone para las instituciones educativas la señal de la dirección en que investigar: la educación se constituye en el diálogo entre la escuela y su entorno. En ello se cifra igualmente el diálogo entre todos los componentes de la unidad educativa. Queda, pues, bien lejos el concepto *vertical* o ministerial de la educación, heredado del siglo XVIII, y bien cerca el *horizontal*, que en cristiano se llama compromiso o caridad.

- c) **Esperanza.** Deriva de la consideración del papel que juegan el tiempo y lo colectivo, en la educación. Se refiere al misterio de ser parte, nunca del todo responsables ni propietarios de lo que sabemos. Habremos encontrado el tema bien claro a medida que hayamos proyectado el caminar de cada persona en la vida sobre los sucesivos indicadores de lo colectivo, desde la cultura a lo político.
- e) **En este sentido**, *esperanza* contiene el último criterio de la verdad en educación. Hace por ejemplo cuestión aldeana el debate sobre las confesionalidades y la neutralidad, o el que versa sobre los riesgos de la estatalización y los dirigismos. Nos remite igualmente a la última entraña del misterio sacramental de la historia.
Recuperado: 24/04/2016, 17.00 horas. http://www.mercaba.org/Catequetica/T/teologia_de_la_educacion.htm.

MISIONES Y FUNCIONES DE LA EDUCACION SUPERIOR

Según la UNESCO la misión de educar, formar y realizar investigaciones para contribuir en el desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad.

La formación integral es la base para poder resolver problemas de la sociedad, pero muchas veces los docentes olvidan este punto, y se enfocan en el área científica pero lo humanista, lo social se deja delegado. El docente debe tener siempre presente que se necesitan profesionales humanizados para conseguir los verdaderos objetivos de la educación.

La UNESCO hace referencias a formar ciudadanos responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos, comprendida la capacitación profesional, en las que se combinen los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel mediante cursos y programas que estén constantemente adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, asimismo constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente, brindando una óptima gama de opciones y la posibilidad de entrar y salir fácilmente del sistema, así como oportunidades de realización individual y movilidad social con el fin de formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad

y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible la democracia y la paz. (UNESCO, 1998).

El promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación y, como parte de los servicios que ha de prestar a la comunidad, proporcionar las competencias técnicas adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de las sociedades, fomentando y desarrollando la investigación científica y tecnológica a la par que la investigación en el campo de las ciencias sociales, las humanidades y las artes creativas. (UNESCO, 1998)

Igualdad de acceso

- a) De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas.
- b) La equidad en el acceso a la educación superior debería empezar por el fortalecimiento y, de ser necesario, una nueva orientación de su vinculación con los demás niveles de enseñanza, y más concretamente con la enseñanza secundaria. Las instituciones de educación superior deben ser consideradas componentes de un sistema continuo al que deben también contribuir y que deben fomentar, que empieza con la educación para la primera infancia y la enseñanza primaria y prosigue a lo largo de toda la vida. Los establecimientos de educación superior deben actuar en estrecha colaboración con los padres, las escuelas, los estudiantes y los grupos socioeconómicos y las entidades elegidas. La enseñanza secundaria no debería limitarse a formar candidatos cualificados para acceder a la enseñanza superior fomentando la capacidad de aprender en general, sino también prepararlos para la vida activa brindando formación para una amplia gama de profesiones. No obstante, el acceso a la enseñanza superior debería seguir estando abierto a toda persona que haya finalizado satisfactoriamente la enseñanza secundaria u otros

estudios equivalentes o que reúna las condiciones necesarias, en la medida de lo posible, sin distinción de edad y sin ninguna discriminación.

- d) Por consiguiente, el rápido y amplio incremento de la demanda de educación superior exige, cuando proceda, que **en toda política de acceso a la misma** se dé preferencia al planteamiento basado en los méritos, tal como se ha definido en el Artículo 3 a) *supra*.
- e) Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel. (UNESCO, 1998)

METODOLOGÍA

Utilizaremos una metodología evaluativa, la cual exhibe ciertas variaciones. Así, el modelo de Castro (1984) plantea una sistemática específica para valorar cada elemento, adoptando la investigación como eje central del proceso. Vilchez (1991), asume la tendencia de insertar la práctica evaluativa en las diferentes fases. En la fase de planeación propone llevar a cabo una evaluación diagnóstica cualitativa, en las etapas de planeamiento y ejecución una evaluación formativa; mientras que luego de implantado el currículo, formula el desarrollo de la macrofase evaluativa sumativa de tipo mixto, que se centra en la recopilación de información general de los alumnos, del desempeño docente y del proceso de instrucción, a fin de contrastarla con el marco teleológico y el régimen de gestión.

Para Sánchez y Jaimes (1985) el currículo constituye el conjunto de acciones generadas por la institución dentro y fuera de sus aulas, que conllevan a la formación humanística y científica del recurso humano que requiere la sociedad en un determinado contexto. Esto garantiza el dominio de los conocimientos requeridos para ejecutar una profesión, así como el desarrollo de una actitud crítica para interpretar la realidad. Por su parte, para Vilchez (1991), el currículo representa el conjunto de prácticas de aprendizaje que la institución planifica para que los alumnos desarrollen totalmente sus posibilidades; mientras que para

Bayley (1995), es el instrumento que organiza el trayecto del educando hacia una meta socialmente reconocida.

Y la evaluación curricular, de acuerdo con la posición de Castro (1984), constituye un proceso de toma de decisiones constante y dinámico, que abarca los distintos niveles operativos y que, por lo tanto, involucra a todos los protagonistas del acontecer educativo. Para Sánchez y Jaimes (1985), tiene como objetivo valorar, sobre criterios previamente establecidos, los resultados de la implantación del rediseño, incluyendo los componentes del modelo y el desarrollo del proceso.

De acuerdo a lo señalado por de Vilchez (1991), la meta es compilar la información relacionada con los alumnos y su aprendizaje, el desempeño docente y el proceso de instrucción, con el fin de contrastarla con el marco teleológico y con el régimen de gestión y administración, e implantar acciones de realimentación. Bayley (1995) la asume como un proceso dinámico de control de gestión, de reformulación periódica y de cambio programado, que se aplica sobre los procedimientos y la gestión; transformándose en una actitud personal que conlleva a la necesidad de cambiar las concepciones, percepciones y conductas.

Los referentes teóricos de estos modelos muestran un consenso en relación con la concepción de la evaluación curricular, asumiéndola como un proceso continuo, dinámico y flexible que incluye todos los componentes curriculares y su administración y que permite llevar a cabo acciones de intervención en cualquier fase del planeamiento curricular. Es pertinente subrayar que esta noción, en su aspecto nodular, se mantiene vigente debido a la prospectividad de la visión teleológica y ontológica adoptada por los autores, pero requiere incorporar para su actualización algunos elementos de las corrientes emergentes que enfatizan el carácter participativo y contextual del proceso.

Adicionalmente, producto de las nuevas exigencias sociales y económicas, los principios de gestión de calidad se insertaron en el quehacer educativo, con lo que se asume la calidad –desde una perspectiva bastante general– como la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permite estimar y calcular su valor (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC], 2005). La excesiva relatividad del término y la débil fundamentación teleológica y ontológica de los programas, llevaron a una falta de método en su aplicación, así como a deficiencias importantes al identificar las dimensiones que expresan sus propiedades (Piñon, 2005).

En relación con estos señalamientos cabe destacar que la evaluación curricular en el nuevo escenario pareciera que se sustituye con la evaluación de la calidad, obviando que esta

última implica la adopción de una serie de principios gerenciales al campo evaluativo, donde el currículo constituye el elemento valorativo esencial. Por otra parte, en el marco de la cultura institucional los procesos de evaluación han sido concebidos como actividades esporádicas impuestas por los entes rectores, donde los docentes se visualizan como simples ejecutores de las propuestas.

De la misma forma, se confrontan problemas para operacionalizar los procesos, ya que en la mayoría de los casos no se detallan ni contextualizan los procedimientos a seguir en cada fase, lo que dificulta el acceso a los datos. Esta situación conlleva a que la etapa de recolección de información y las acciones posteriores de intervención consuman mucho tiempo. Ello deriva en un desfase temporal de la pertinencia de las innovaciones introducidas.

Ahora bien, bajo este escenario es innegable que el alto grado de competitividad de los sistemas económicos globales exige la definición de un nuevo perfil del contingente humano que debe incorporarse al proceso productivo. De modo que constituye un asunto prioritario transformar los sistemas educativos. Esto implica la implantación de procesos de evaluación claramente definidos y contextualizados que constituyan el fundamento de las acciones a tomar y que permitan monitorear el impacto de las decisiones adoptadas. Para responder a estas exigencias, es vital que los procesos de evaluación y consecuente innovación educativa respondan a determinados criterios de calidad, y se asuma esta noción desde una perspectiva holística que permita responder ante la sociedad por la pertinencia de sus egresados.

La educación holista impulsa una política holista “ganadora-ganadora”, busca acciones donde todos ganen, el bienestar de todos sin distinciones. La educación holista es claramente una tercera vía a las posiciones convencionales de derecha-izquierda, es una posición transpartidista, la política holista es incluyente de todos los grupos humanos, no busca la confrontación sino el genuino diálogo. Nuestra meta política es una sociedad y una educación ganadora-ganadora, nuestra convicción es que la única victoria política compasiva y genuina es una donde todos ganan, en la política holista la prioridad no es vencer al otro, sino encontrar senderos de paz, respetando la diversidad cultural y política, construyendo la mejor solución para todos.

La educación holista se orienta al desarrollo sustentable, busca el equilibrio y la armonía entre desarrollo y sustentabilidad, un progreso que conserve al mismo tiempo los recursos naturales del planeta. La educación holista es la única compatible con el desarrollo sustentable porque parte del principio de que vivimos en un planeta vivo, que se

autorregula, un hogar planetario que debe ser preservado, la educación holista desarrolla esta conciencia global–ecológica de respeto por la vida, la cual no está en contraposición con la necesidad de desarrollo.

La educación holista es una visión global/local, una perspectiva planetaria y comunitaria, un enfoque que transita desde lo mundial hasta lo regional.

La educación holista considera que el proceso de globalización o mundialización puede abrir las puertas a lo mejor o a lo peor de la humanidad, puede ser una gran oportunidad de bienestar para todos o un desastre humano, no solo

se han estado globalizando las inversiones, la información, la tecnología, etc., sino también la delincuencia, las drogas, la opresión, la dominación, etc., por ello es muy importante tener claro qué tipo de globalización queremos, ya no es deseable una globalización donde una cultura imponga su poder político–militar– económico a otras, necesitamos una globalización donde el bienestar llegue a todas las culturas sin distinciones y donde el desarrollo social de todos sea el gran contexto donde se piensen las acciones internacionales.

Los modelos de evaluación curricular de Castro (1984), Sánchez y Jaimes (1985), Vilchez (1991) y Bayley (1995), parten de una concepción ontológica del currículo bastante uniforme, lo asumen como el conjunto de acciones y prácticas que involucra a todos los actores del hecho educativo y organiza el trayecto del educando hacia una meta socialmente reconocida. Es así como, subyace la visualización del currículo como el elemento que conduce las acciones y concreta la intencionalidad del acto educativo.

Cabe señalar que Castro (1984) y Vilchez (1991) enfatizan en el componente ontológico, el primero asume una concepción holística, mientras que el segundo se basa en una estrecha interrelación entre el currículo, la pedagogía y la teoría instruccional, con preeminencia en la organización del currículo y los criterios generales de instrucción.

Desde el punto de vista teleológico, el currículo es asumido como herramienta de movilidad social, de instrucción y empleabilidad, de crecimiento económico, de socialización o de creación social. Así, para Bayley (1995) el propósito se centra en el logro de una meta socialmente reconocida; para Sánchez y Jaimes (1985), en las necesidades sociales y de formación profesional; y para Vilchez (1991), en el desarrollo de las potencialidades del estudiante. Por su parte, desde el punto de vista metodológico todos los autores adoptan modelos tridimensionales, que incluyen, además del conocer y el hacer, el ser; e incorpora algunos elementos del enfoque multidireccional.

En síntesis, en el análisis de los modelos curriculares se evidencia homogeneidad en su acepción ontológica y teleológica, pero no en la metodológica. Asimismo, existe un consenso en relación a la importancia de la construcción de un marco teórico conceptual que sustente y determine el resto de los componentes curriculares, a pesar de la relevancia que se le imprima en su elaboración al estudiante, al mercado de trabajo, al contexto geosociopolítico o a las experiencias de otros países.

Referencias Bibliográficas:

UNESCO. (1998). *La Educación Superior en el siglo XXI*.

[www.mercaba.org/Catequetica/T/teologia de_la_educacion.htm](http://www.mercaba.org/Catequetica/T/teologia_de_la_educacion.htm).

www.oei.es/pdfs/formacion_maestros_america_latina_PROEDUCA2.pdf