

**DE LA ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA UNA
ATENCIÓN ECOLÓGICA SUSTENTABLE A ATLETAS
RETIRADOS Y EN ACTIVO. SUS BASES METODOLÓGICAS (II).**

MC Juan Anselmo Sánchez Borges ¹, Dr. C. Jorge Domingo Ortega Suárez ²

*1. Facultad de Cultura Física de Matanzas, Autopista a
Varadero km. 3, Matanzas, Matanzas, CP 40100, Cuba.*

*2. Centro de Estudios del Medio Ambiente de Matanzas,
Autopista a Varadero km. 3, Matanzas, Matanzas, CP 40100,
Cuba.*

Resumen.

La investigación, cuyos objetivos se cumplieron satisfactoriamente, se llevó a efecto sobre la base de la aplicación de los instrumentos de trabajo de campo, referidas a la inevitabilidad de carencias relativas o nulidades curriculares de los sujetos que se desempeñan como miembros de plantilla o activistas de las CAAARR matanceras, y cuya graduación de origen – no pedagógica y no de especialidades científico-sociales o humanísticas - no les permite ser aptos, de manera más directa, para este desempeño. Los autores, para paliar el impacto negativo de esos déficits curriculares pudieran ocasionar, consideraron la necesidad de sustentar teóricamente su investigación sobre una alternativa metodológica de capacitación de tales sujetos: en la caracterización de estos y de los problemas específicos de su superación postgraduada; así como en la valoración crítica de los presupuestos teóricos y metodológicos aplicables: de las Ciencias Pedagógicas, la teoría y diseño curriculares como fundamento pedagógico transversal de la alternativa propuesta, y de otras Ciencias Sociales.

Palabras claves: *Atletas Retirados; Atletas en Activo; Atención Sustentable; Comisiones de Atención a Atletas.*

Introducción.

El tema de la investigación es importante y vigente, por su alto contenido humano y por sostener y desarrollar la obra de la Revolución en el deporte, en especial, la dirigida a satisfacer necesidades para los recursos humanos que la han llevado y llevan adelante.

Después de paliar la sociedad cubana el impacto negativo mayor del periodo especial y en consecuencia haber mejorado los indicadores macroeconómicos que informan sobre el desarrollo del país, consecuentemente, ha podido estructurarse a escala nacional una política de atención a los recursos humanos, diseñada para las organizaciones que son las referentes de tales recursos. El INDER no ha sido la excepción.

La política mencionada, en el caso de este organismo, ha sido concebida para atender a los atletas en activo y en retiro, con mayor énfasis en la satisfacción de necesidades económico-materiales.

En cada municipio y provincia hay un plan cuyo cumplimiento se dirige a garantizar esa satisfacción. En la Dirección Nacional del INDER hay una estructura administrativa para atención a atletas, representada por Comisiones de Atención a Atletas de Alto Rendimiento, en Activo y Retirados (CAAARR) en los diferentes niveles administrativo-territoriales.

Por esta vía, atletas en activo y en retiro han mejorado sus condiciones de vida salariales, habitacionales y de crecimiento curricular; en el país.

Empero, ese empeño tan loable es bueno, pero insuficiente. Necesita de un complemento eficaz que esta relacionado con los aspectos, cultural y sociopsicológico, de la adaptación funcional y equilibrada del sujeto, tanto al inicio como en el transcurso y final de su carrera deportiva.

Se debe hacer la necesaria aclaración de que cuando los autores aluden a atención cultural y sociopsicológica no se refieren, en este último caso, a la ofrecida por el

psicólogo deportivo en función de cumplir la dimensión psicológica del entrenamiento deportivo. En realidad, se expresa en función de qué se hace o debe hacerse para lograr que los cambios de estatus y rol social, en el atleta Alto Rendimiento (AR) y en el que se retira, afecten lo menos posible a estos, en lo personal y que no se conviertan en barreras para su desarrollo integral como seres humanos.

Ese es un aspecto sensible, por omisión, porque la atención cultural y sociopsicológica, carente de un plan bien organizado, casi nunca se dirige a atletas que comienzan como grandes promesas (que lo son por haber logrado desde los inicios de su carrera deportiva impresionantes resultados), pues muchas veces es diluida, reducida o confundida con la preparación psicológica como dimensión del entrenamiento deportivo. Se dirige, siempre limitada en opciones, poca e intermitente, a atletas de AR ya retirados.

Los que laboran en esas CAAARR son personas mayoritariamente consagradas a su labor y con sentido de pertenencia y amor a la misma. Si el trabajo de esas instituciones no es mejor, se debe a limitaciones de conocimientos de sus miembros. Si se calificaran convenientemente, se podrían mejorar los resultados de su trabajo.

La investigación informada en esta Monografía, se dirige entonces a solucionar ese vacío relativo en el desempeño institucional de las CAAARR. En consecuencia, se impone adiestrar a los trabajadores y activistas que trabajan en las CAAARR, para que les permita, en perspectiva proponer y ejecutar un plan mejor que el que ya existe -, de atención cultural sociopsicológica a los atletas que, en diferentes periodos psicoevolutivos del desarrollo de la personalidad, se enfrentan a los procesos bruscos y profundos de cambio de estatus y rol, arriba comentados, garantizando para ellos una inserción social más eficaz y funcional como seres humanos.

Luego entonces, si ello va a ser objeto de una investigación correspondiente, el problema de la investigación sería formulado como sigue:

¿Como apoyar el desarrollo de las funciones de atención cultural y sociopsicológica de las CAAARR matanceras, dirigida a atletas de AR en activo o que se retiran de su vida deportiva, para una mejor inserción social de los mismos, sin que los respectivos cambios de rol y estatus afecten su desempeño como seres humanos?

Para lograr una respuesta al mismo, desde una perspectiva científico-investigativa, se plantea por los autores la necesidad de cumplir con el siguiente Objetivo General.

Configurar las invariantes de un proyecto de Diplomado que permita capacitarse a los trabajadores de las CAAARR matanceras para un mejor desempeño en sus funciones.

Este objetivo general se cumple si, de manera gradual y consecutivamente ordenada se logran cumplir los Objetivos Específicos siguientes.

1. Localizar, en los planes de trabajo de las CAAARR matanceras, las posibles carencias en la función de atención cultural y sociopsicológica.
2. Fundamentar cuáles elementos de atención cultural y sociopsicológica deben integrar la capacitación de los miembros de las CAAARR para mejorar su desempeño profesional en las mismas.

3. Elaborar las variables de la propuesta de figura de postgraduación destinada a capacitar a los miembros de las CAAARR para un mejor desempeño de sus funciones.

En el caso de los elementos de este diseño, se aclara que el referente territorial para todos ellos, son los municipios de la Provincia de Matanzas y las Comisiones de Atención a Atletas que existen en esos niveles político-administrativos, como unidades de estudio.

Los métodos empleados fueron, en el caso de los empíricos, el cuestionario, en su forma de entrevistas semiestandarizadas, Tormenta de Ideas, Check-List, concebidas así para recabar de los deponentes seleccionados el máximo de información posible, por medio de preguntas y todas las repreguntas complementarias que fuesen necesarias.

De los teóricos, para la organización y desarrollo de la presente investigación y de este informe en formato de Monografía, se emplearon el analítico-sintético, el lógico-histórico y el sistémico-estructural.

La investigación es de enfoque cualitativo y su ordenamiento metodológico transcurre desde presupuestos más generales a la formulación de específicos y concretos.

La bibliografía sobre el tema es muy escasa, pues el tema se ubica en el grupo III de la metodología de la investigación científica, en el que se ubican los pocos o no investigados (Hernández, 2003)

Para la Fundamentación teórica, hay áreas como la Psicología General y Social (necesidades, motivos, intereses, estatus, rol, psicoevolución, etc.), en las que los textos de consulta son más abundantes y de elevado nivel; así como muy escasos, por contraste, los referidos a la vinculación de la teoría psicológica y sociológica con la atención a atletas.

I. Fundamentos teóricos de la Investigación.

1.1. Los Recursos Humanos (RRHH) profesionales para la Atención a Atletas de Alto Rendimiento y Retirados en Cuba. Una caracterización necesaria.

La Atención a Atletas de Alto Rendimiento y Retirados en Cuba es una labor tan compleja que los profesionales a cargo de esa tarea deben tener además de una elevada preparación especializada, un alto grado de preparación cultural.

En los municipios con más densidad de población y de más desarrollo económico y social, existe una mayor cantidad de profesionales, por lo que no constituye un gran problema a solucionar de esos recursos de manera que se pueda lograr, en su trabajo en las Comisiones de Atención a Atletas de Alto Rendimiento y Retirados (CAAARR).

No ocurre así en los municipios escasamente poblados y más alejados de los centros de estudio que han sido tradicionales formadores de profesionales. En esos municipios, el número de egresados en general es escaso y, cuando se gestionan, en muchos casos no poseen una calificación idónea para enfrentar los requerimientos necesarios para la labor. En otros casos, la aludida gestión se limita porque se localizan RRHH de formación académica idónea para trabajar en las CAAARR, pero que ya tienen comprometido todo el tiempo laboral en otras dependencias.

Cuba es hoy una gigantesca universidad. Hay en cada municipio Sedes Universitarias Municipales (SUM) de las Universidades territorialmente establecidas, así como las respectivas de los Institutos Superiores Pedagógicos, del MINSAP y de las Facultades de Cultura Física.

La extensión del Nuevo Modelo Pedagógico Cubano hasta las SUM en todo el país, ha movilizado a todos los RRHH profesionales (RRHH) posibles de emplear en la formación de estudiantes de un número creciente y diversificado de carreras. Tal demanda ha provocado escasez relativa en la disponibilidad de esos profesionales para otros desempeños, en los territorios.

Precisamente, un tercer y numeroso grupo lo integran aquellos que pudieran desempeñarse como activistas que auxilian el trabajo de las Comisiones, los que tampoco se pueden emplear, pues el tiempo extralaboral que tienen disponible lo dedican en muchas ocasiones a contratarse como profesores adjuntos en las mencionadas SUM. En consecuencia:

- 1 Los profesionales que en calidad de miembros y activistas se desempeñan en las CAAARR, han debido ser gestionados con mucho esfuerzo.
- 2 Esa gestión debe ser constante, pues estratégicamente la planificación del trabajo de los activistas y la permanencia estable de sus profesores en las CAAARR, define como amenaza la existencia de las mencionadas SUM.
- 3 Las CAAARR se han visto en la necesidad, en muchos casos, a un personal que no tienen la preparación adecuada en las áreas del conocimiento que son afines con el perfil de esa misión.

Como el trabajo de las CAAARR en el país no puede detenerse, hay que llevarla adelante con los recursos profesionales de que se disponga y que estos logren la mejor calidad posible en los resultados de su labor.

Resulta conveniente e impostergable establecer entonces un chequeo constante de las necesidades de superación académica, de los que prestan servicio en las CAAARR, no sólo para suplir las carencias curriculares de los actuales, sino también prever las de los futuros, pues con amenazas como las mencionadas instituciones, demandando RRHH calificados, el trabajo de las CAAARR, especialmente el de sus activistas, no se mantiene estable.

Estas amenazas – aun estratégicamente previstas - constituyen en conjunto un freno tanto para la gestión de RRHH en pro de la estabilización del número de activistas, como la dirigida a lograr el desempeño eficaz de los que laboran de plantilla en las CAAARR.

Las amenazas, deben y pueden ser vencidas con el aprovechamiento de oportunidades y empleo de fortalezas en los territorios, siguiendo el orden de esta línea estratégica general. Se debe:

- 1 Realizar un inventario del estado real de desarrollo curricular de los actuales trabajadores de plantilla y activistas de las CAAARR Municipales y Provincial, en relación con los objetivos de estas.

2 Diseñar una propuesta de superación de esos trabajadores de plantilla y activistas de las CAAARR Municipales y Provincial, basada en el análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos que facilitaron ese inventario de necesidades de superación.

3 Agrupar en figuras docentes de postgraduación las acciones docentes destinadas a paliar las carencias detectadas en el inventario de necesidades y fijadas en la mencionada ruta.

4 Seleccionar los RRHH para ejercer esa docencia de postgrado, a partir de los criterios siguientes:

5 Convocar a los que estén disponibles por el INDER, directamente, en el municipio dado.

6 Emplear los propios de otras dependencias, solicitando la cooperación de las universidades territoriales de referencia, para que faciliten los RRHH que impartan esa docencia postgraduada, en las sedes de las CAAARR Municipales y Provincial.

La aplicación periódica de esta línea estratégica general permitiría solucionar, en la sede provincial y municipales de las CAAARR, la contradicción que existe realmente entre las carencias curriculares relativas de los RRHH que trabajan en ellas y la deseada y necesaria calidad de la labor integral, sensiblemente humanista, que de ellos se espera. El desafío es grande y debe vencerse.

1.2. Problemas específicos de la superación postgraduada de RRHH destinada a la capacitación de los RRHH de las CAAARR Municipales y Provincial.

La institucionalización de las CAAARR se corresponde con una decisión política orientada a satisfacer territorialmente las necesidades casuísticas, diferenciadas y jerárquicamente más apremiantes de los atletas comprendidos en el cumplimiento práctico de su misión. Esa atención de excelencia demanda una capacitación esmerada que, en modo alguno, puede llevarse a efecto a corto plazo si las instituciones que la ofrecen lo hagan a la manera convencional, con régimen presencial de docencia, y Plan de Estudios dilatado y con variable de salida de egresados cuya competencia profesional sea evaluada sólo al culminar las acciones de superación.

Por el contrario, la emergencia derivada de la decisión política de capacitar a los RRHH que tributan a las CAAARR, se expresa en: matrícula simultánea de todos esos RRHH, régimen semipresencial de docencia de las acciones de capacitación con todo el auxilio posible de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones (NTICs), así como un Plan de Estudios de la figura de postgrado que aglutine tales acciones, que recabe del cursista la mayor eficacia de la labor profesional de campo, antes de hacerse efectiva esa titulación académica.

La necesidad de la matrícula masiva y simultánea como factor esencial de este proceso, solamente puede garantizarse si se evitan el dislocamiento de los cursistas hacia centros de enseñanza específicos, situados fuera de sus lugares de residencia, con la correspondiente alteración de sus respectivas dinámicas familiares y la inviable erogación material de recursos logísticos de transporte, alojamiento y alimentación.

La solución al desafío es llevar la docencia al municipio donde residen los cursistas y

garantizarla con el auxilio de los RRHH profesionales propios del territorio dado, empleados en calidad de profesores, y con los recursos del Nuevo Modelo Pedagógico Cubano asistidos por medios de enseñanza en diferentes soportes.

El desafío se acrecienta porque la emergencia, en los planos político, moral y docente no puede ser sinónimo de baja calidad del proceso y del producto. Por lo tanto, no es sólo conseguir el completamiento de los RRHH profesionales de las CAAARR (de plantilla y activistas), sino garantizar escrupulosamente que su desempeño esté a la altura de la decisión política de atender a los Atletas de Alto Rendimiento y Retirados.

La recepción de la enseñanza de disciplinas docentes ubicadas dentro de las de Ciencias Sociales y Humanísticas de la figura de postgraduación que se propone constituye un reto mayor, por el impacto global de los cambios que han tenido lugar en los últimos quince años en la arena política nacional e internacional, que incluyen la irrenunciable construcción en Cuba de la nueva sociedad con criterios de partida originales e inéditos, contrastados con la devaluación de casi todo el legado editorial de esas disciplinas cuya procedencia se ubica en el antiguo bloque socialista euro-oriental.

La literatura científico-social cubana concebida - también de manera emergente - para reflejar tales cambios y asumir una labor orientadora y de esclarecimiento ideopolítico, por las carencias materiales derivadas del Período Especial, no ha podido beneficiarse con tiradas editoriales grandes, aun cuando tienen una excelente factura teórica. Por lo tanto, son buenas, cada vez más numerosas y de tirada aún insuficiente; las obras editadas en Cuba después del derrumbe del llamado socialismo de Europa del Este.

La escasez relativa de referentes de valor, editados como parte de la literatura científico-social cubana, se coloca en contra de la enseñanza y del aprendizaje de las disciplinas de referencia, a pesar de los esfuerzos de la Dirección del país por editar un grupo lo más completo posible de libros para la docencia de los Programas de la Revolución. El resultado es bueno respecto al nivel de libros de texto, pero no de materiales de consulta para alumnos y, sobre todo, los destinados a profesores.

De esta manera, los miembros de las CAAARR graduados de esas áreas del conocimiento no están en una situación mucho más favorable que los egresados de otras especialidades para recibir esa capacitación, si el tiempo que data desde su titulación es ya largo y no han recibido en postgraduación la oportunidad de una recalificación especializada, que haya tenido en cuenta el impacto generado por los antedichos cambios en la arena nacional e internacional.

Hay un inconveniente más. La docencia semipresencial del Nuevo Modelo Pedagógico Cubano exige de los profesores que vayan a acometer la tarea de facilitar esta capacitación una maestría pedagógica mayor que:

1. Se refleje en cómo este sepa discriminar lo más importante de lo que no lo es tanto, dada la reducida cantidad de horas de clase presenciales disponibles.
2. Le garantice cómo llevar a efecto una correcta orientación y control del estudio independiente, condicionada por el contenido del apartado inmediato anterior.
3. Se favorezca con el dominio de las NTICs.
4. Le viabilice el cambio de su estatus en el proceso docente-educativo, a saber, del

tradicional basado en la posesión profesoral del privilegio del conocimiento, al del profesor como facilitador de la gestión del conocimiento ejercida por los propios alumnos.

Por lo tanto, debe diferenciarse y atenderse a los alumnos sin titulación en Ciencias Sociales y Humanísticas, pues tienen dificultades extra que vencer.

Entonces, la emergencia de la superación de los miembros de las CAAARR como desafío se extiende hasta el cuestionamiento de la calificación de los RRHH a cargo de esa misión de capacitar, dada la importancia de la calidad elevada que se le exige a esa capacitación a partir de la decisión política de llevarla a efecto.

1.3. Valoración crítica de los presupuestos teóricos y metodológicos aplicables a la superación postgraduada de RRHH destinados a la capacitación de los trabajadores al servicio de las CAAARR.

1.3.1. De las Ciencias Pedagógicas.

De acuerdo con el discurso de Barreras como referente teórico (Barreras, 2004), la investigación educativa que aquí expone el informe de su desarrollo y resultados, es procedente, porque se dirige a develar si es o no eficaz la formulación de su alternativa sobre un aspecto específico del proceso docente-educativo (superación académica de los trabajadores al servicio de las CAAARR). De la determinación de la eficacia de ese proceso se infiere, por el área de impacto de esta investigación, la importancia social de la misma, expresada en el hecho de que transforma la realidad de un aspecto dado en tal proceso, predice el efecto de la futura implantación de políticas educacionales de superación de RRHH, derivadas de las tomas de decisión que la presente investigación estimula en los niveles institucionales correspondientes; todo ello, encaminado a mejorar la gestión del conocimiento en función de una gestión integral de RRHH.

La investigación arriba a conclusiones y formula recomendaciones que permitan enfrentar con éxito las exigencias del citado proceso pedagógico, que se realiza en las CAAARR y para lograr la capacitación adecuada de sus miembros por los RRHH docentes que los atienden.

El impacto mayor a lograr por los resultados de esta investigación se ubica en el de capacitar a los trabajadores al servicio de las CAAARR para que contribuyan a desarrollar una personalidad integral en los atletas de alto rendimiento y retirados, que les permita a estos mantener una relación amplia, profunda y estable con la sociedad, realizarse en lo material y espiritual, en lo personal y lo profesional, para así librar la batalla de ideas, defender las conquistas del socialismo, la identidad nacional y los valores que el sistema social promueve, como embajadores deportivos de la Revolución. En fin, hay que reinsertar al atleta retirado en la sociedad y el que esté todavía activo, se mantenga con la mayor vinculación posible a su entorno social.

1.3.1.1. La teoría y diseño curriculares como fundamento pedagógico transversal de la alternativa propuesta.

La alternativa propuesta en esta Monografía tiene en la teoría y diseño curricular un fundamento pedagógico transversal porque está referida a la fundamentación y exposición de la estructura de una figura de enseñanza postgraduada – un Diplomado –,

que se dirija, en primer lugar, a paliar el negativo impacto de las nulidades y carencias curriculares de sujetos cuya formación profesional no fue en las áreas científico-social y humanística; si el referente es el trabajador de las CAAARR matanceras.

En segundo lugar, se dirige a actualizar el conocimiento de aquellos profesionales formados en esas áreas, pero que asumen ese desempeño después de un tiempo prolongado de graduación y sin capacitación postgraduada, necesaria y suficiente, a tenor de la ocurrencia de cambios drásticos en esas áreas – desglosadas en ciencias y asignaturas –, así como del entorno sociopolítico nacional e internacional que en los últimos veinte años causó esos cambios y afectó, de manera más sensible, el contenido de esas áreas.

Incluso pueden encontrarse miembros de plantilla o activistas de las CAAARR que no sean aún graduados universitarios. En todo caso, a pesar de que esa situación los coloca en una gran desventaja curricular respecto a la recepción del Diplomado que se propone, en primer lugar y, en segundo, les impide acceder a la acreditación instituida para esa figura de postgrado; los no graduados deben recibir esta capacitación y se les acredite como grupo de cursos de superación recibidos. A la postre, en toda concepción curricular y en sus resultados respectivos aplicados, han estado presentes siempre los intereses de clase. La alternativa propuesta por los autores no es una excepción, pues está destinada a satisfacer las aludidas necesidades de capacitación, que dan posibilidad a sus receptores para cumplir mejor su desempeño de atender integralmente a atletas de alto rendimiento y retirados, garantizando la feliz consumación de una decisión política de la Revolución en el poder, como una expresión concreta de la Batalla de Ideas que libra Cuba hoy.

La Teoría Curricular, que es un fenómeno relativamente nuevo en el campo de la educación, tiene sus antecedentes en un primer momento a partir del nacimiento del capitalismo donde se institucionalizó, en educación, la necesidad de tener programas, planes de estudio y organización en los contenidos docentes.

La historia de la teoría y diseño curriculares se reproduce de manera sumaria, en sus momentos esenciales, en las obras respectivas de Díaz Barriga, que aborda en profundidad el asunto del desarrollo de la teoría curricular en los EE. UU. y sus impactos globales (1990; 1995), y de Addine et al. (2000).

Estos últimos identifican a W. Rogan y J. Eggleston la concepción del currículo como medio para organizar contenidos de enseñanza (aunque eso ya era concebido implícitamente así desde la Edad Media). La vinculación del currículo con la economía, la cultura y la tecnología de cada tipo específico de sociedad es un aporte ubicado ya en los comienzos del siglo XX.

El gran viraje de esa historia ocurrió en 1949, provocado por Edgard Tyler, con sus “principios Básicos del Currículum”. Tyler es un referente vigente para todos los estudios longitudinales que reproducen la historia que precede a la teoría curricular actual. Tyler promovió las iniciativas de flexibilizar el currículum y acercarlo, desde las instituciones que lo elaboran y aplican, a las necesidades y posibilidades de los que imparten y reciben docencia.

La Teoría Curricular es resultante de la articulación entre la educación y las demandas cualitativas de calificación creciente, de la fuerza de trabajo que exigía el desarrollo de

la industria capitalista.

En fin, las tendencias históricas del desarrollo curricular se identifican en la literatura científica acerca de la teoría y diseño curriculares. El surgimiento de las mismas en momentos históricos diferentes no se opone a la vigencia y coexistencia actual de las mismas:

1. El currículo como estudio del contenido de la enseñanza (manifiesta desde la Edad Media).
2. El currículo centrado en las experiencias del que aprende, logradas a partir de las actividades con objetivos elaborados por los docentes (desde fines del siglo XIX hasta hoy, con mayor acogida en los años 30 y 40 del siglo XX).
3. El currículo como sistema tecnológico-productivo (dirigido a lograr aprendizajes de alumnos con perfil de egreso contentivo de habilidades específicas, operacionalmente definidas y previstas en objetivos. Esta tendencia surgió como consecuencia de la necesidad de la formación curricular especializada para satisfacer las demandas de la calificación ascendente, aplicable a la actividad productiva capitalista actual (desde los años 60 del pasado siglo).

Etimológicamente, la palabra currículo tiene su origen en el latín, y significa “corrido”, “recorrido corto”, “carrera,” lo que está sucediendo u ocurriendo.”

Este concepto ha tendido diferentes interpretaciones semánticas, en la historia de su teoría.

Currículum es un término polisémico que se emplea generalmente para designar a la planeación de la formación docente en un tipo y/o nivel de enseñanza, o al conocimiento en un área del saber restringida o a una multidisciplinar. Un grupo de especialistas cubanos ha realizado un compendio configurador de opiniones de especialistas de diversa procedencia geográfica, cuya sola enumeración simple de opiniones aportadas sería prolija (incluye las opiniones de destacados pedagogos extranjeros como Forquin, Díaz Barriga, de Alba, López Melero, etc.) que se han esforzado por definir de la manera más adecuada y abarcadora el término – dada su polisemia - en la historia de la teoría sobre el asunto (Colectivo de Autores del CEPES, 1999: 4ss).

González (1994) dedicó un magnífico estudio a las precisiones semánticas de los conceptos esenciales de toda teoría curricular, que resultó vertebrador del discurso teórico de los autores de la Monografía sobre el asunto.

Los autores consideran pertinente aludir a algunos hitos importantes y más cercanos en el tiempo, de esa historia de la teoría curricular. Por ejemplo, el concepto de currículum de Addine et al. (2000:17ss), ha tenido gran aceptación en Cuba y es definido por estos como:

“Un proyecto educativo integral con carácter de proceso que expresa las relaciones de interdependencia en un contexto histórico social condición que le permite rediseñarse sistemáticamente en función del desarrollo social, progreso de la ciencia y necesidades de los estudiantes que se traduzcan en la educación de la personalidad del ciudadano que se aspira a formar ... El currículum es entonces la concreción del diseño,

desarrollo y evolución de un proyecto educativo que responde a unas bases y fundamentos determinados y una concepción dialéctica.

Álvarez de Zayas (1997:11), por su parte, reafirma ese carácter de proyecto que tiene el currículo, agregando que "...asume un modelo didáctico-conceptual y posee la estructura de su objeto: la enseñanza-aprendizaje", así como su carácter dinámico-procesal, al guardar ese objeto relaciones independientes con el contexto histórico-social, la ciencia y los alumnos, condiciones que le permiten adaptarse al desarrollo social, a las necesidades del estudiante y a los programas de la ciencia".

El Colectivo de Autores del CEPES, entre los cinco rasgos que reconocen dentro del contenido de "currículo", está también el de currículo como un proyecto.

González Pacheco, a su vez, enfatiza en el carácter de proyecto que el currículo tiene (González, s/f: 57), afirmación que respalda Gimeno Sacristán (1999).

De lo todo lo anterior se deduce que el currículo es un proyecto educativo con carácter integral, que no se refiere a un aspecto determinado del proceso educativo, sino que los diseños curriculares deben concebirse como una tarea de investigación con carácter dinámico, en la que los maestros y alumnos se impliquen con una posición afectiva por el comportamiento, para darle solución a los problemas y proyectarse hacia el futuro (op. cit). En todo caso, currículum no puede definirse sino desde una intención metacognitiva, dada la complejidad derivada de los vínculos que se establecen entre las múltiples determinaciones del contenido, y su presencia en los numerosos elementos (tipos de currículum), que forman parte de su extensión.

El Colectivo de Autores del CEPES aporta la anunciada definición de currículum, configurativa de una intención sinóptica de la teoría curricular, cuyos cinco rasgos asociados (el carácter político, contentivo de la intención clasista de vincular la educación con el tipo de sociedad establecido, en la reproducción diaria de la existencia; el carácter de proyecto, lo que supone la relatividad derivada del cambio; el carácter ordenador y estructurador de su contenido, referido a los contextos de descubrimiento, construcción y reconstrucción sociales del conocimiento en la formación docente-educativa; su carácter dirigido a lograr el aprendizaje significativo, a saber, el que resulta oportuno, pertinente y útil para la vida, según el criterio asumido por la UNESCO (Delors y cols., 1996); así como su carácter aplicativo-operacional de amplio espectro, como regla más dirigida a potenciar la formación integral de sujetos socialmente competentes que a la de capacidades o habilidades atomizadas) permiten operacionalmente utilizarla como punto de partida de cualquier inferencia relativa a una reflexión sobre el asunto.

Esos cinco rasgos fueron relacionados también en la siguiente definición concreta de la obra citada de González Pacheco: "...el currículo constituye un proyecto sistematizado de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa, que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes significativos que se traduzcan en formas de pensar, de sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en particular la inserción en un país determinado" (González, op. cit.). Gimeno Sacristán (1999), por su parte, opina que la teoría sobre el currículo tiene cuatro rasgos generales de insoslayable mención, comentados a

continuación:

1. Aporta una visión de la cultura en la escuela, así como en su dimensión oculta que se expresa en condiciones dadas.
2. Aun cuando se conciba cerrado, el currículo es siempre un proyecto cultural abierto, con la suficiente flexibilidad como para condicionar y configurar la personalidad de docentes y estudiantes.
3. El currículo como proyecto tiene un condicionamiento sociohistórico determinado por la correlación de las fuerzas sociales - léase clases - a favor de las representativas del dominio y el poder. En consecuencia, el currículo reproduce esos intereses y al mismo tiempo impacta en toda la sociedad, al condicionar todo el proceso de enseñar y aprender.
4. Es un terreno donde hay interacción – y contrastación - de ideas y de praxis.

Addine et al. (op. cit.: 9ss) consideran que la flexibilidad curricular dimana de la propia condición de proyecto que tiene el currículo y que tal proyecto se vincula a un contexto, que no es neutro porque al dotar de posibilidades de socialización y acceso a la cultura a los receptores de su impacto, siempre lo hace, ante todo, desde la posición de clase de los que lo concibieron.

Estas últimas definiciones los autores las consideran adecuadas en el sentido de que son también dinámicas, por cuanto revelan que el currículo es un proyecto, así como que su *deber ser* siempre está relacionado con la solución de problemas sociales, desde la perspectiva de los sectores que lo promueven. Tal tendencia en la definición del concepto de currículo goza de consenso en la literatura pedagógica cubana actual (Cruz, 2005).

Castellanos (2004) y Álvarez de Zayas (1997) coinciden en afirmar que el término currículo es polisémico también porque puede referirse a diferentes amplitudes reales atendibles. Por ejemplo, la definición de currículo se refiere, en algunos casos, al plan de estudios, en otros, a los programas, al contenido de la enseñanza o a la guía para la acción. Es decir, se utiliza generalmente para designar un programa de una asignatura o un curso determinado, para un área de un ciclo, más aún, el término curricular se emplea a veces, en un sentido más amplio en la incorporación de las diversas actividades, a través de las cuales se desarrolla el contenido asociado a los materiales y métodos empleados. En todo caso, es siempre un proyecto alternativo que, con carácter de proceso, elabora el profesor en la dinámica de su trabajo teórico-práctico.

Coll (1999), coincidiendo en esencia con Cassarine (s/f), clasificó los siguientes tipos de currículo:

a) Por su grado de concreción:

Currículo Pensado.- Es aquel que se idealiza y modela en el nivel teórico del conocimiento, aun cuando pueda, en determinados casos, no ser coincidente con la realidad al ser contrastado con esta.

Currículo Real.- Es aquel que es vivido en la praxis concreta de los sujetos.

Currículo Oculto.- Es el que forma parte de la cosmovisión del sujeto, y adquirido socialmente sin haber mediado intención deliberada en y desde lo educacional.

Currículo Nulo.- Es aquel que no formó parte de la educación del sujeto.

b) En su relación con la práctica:

Currículo Obsoleto.- Es el resultado del reflejo de una praxis decadente.

Currículo Tradicional.- Es el resultado del reflejo de una praxis dominante o prevaleciente.

Currículo Desarrollista.- Es el resultado del reflejo de una praxis emergente.

Currículo Utópico.- Es el resultado del divorcio con la praxis.

Currículo Innovador.- Es el resultado de la relación entre el currículo tradicional en el que actúa con la posibilidad de la transformación de aquel, permitiendo configurar la formación del sujeto desde un escenario educacional actual en tránsito hacia uno perspectivo.

Por su capacidad procesal de relacionar dialécticamente el presente y el futuro de la formación del sujeto, el innovador es un tipo de currículo muy asumido hoy, comentan al margen los autores de esta Monografía.

c) Por su grado de flexibilidad:

Currículo Abierto.- Es aquel flexible en la concepción de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en la duración de sus actividades y en las oportunidades electivas y optativas de su actores, respecto al ordenamiento y organización curriculares.

Este último es un resultado - comentan los autores de la Monografía- de la asunción de criterios propios de la así llamada Pedagogía no directiva, que a su vez, es el resultado histórico del impacto, en el ámbito docente-educativo, del proceso democrático de lucha por los derechos civiles de los años 60 en los EE. UU. y Europa, centrado liberalmente en la independencia del ser humano como sujeto de derecho, que incluye sus decisiones soberanas sobre qué ser y qué hacer en su existencia como individuo.

Currículo Cerrado.- Es más tradicional que el anterior. La flexibilidad en él es reducida y se organiza de acuerdo con la estructura vertical disciplinar y la horizontal de distribución temporal de las acciones, con contenidos y tiempo predeterminados.

De diferenciación de currículum vivido, cuyo saldo ya forma parte de lo aplicado a la formación social del sujeto; del pensado, que supone la reflexión acerca del deber ser de la formación que curricularmente se proyecta.

De la nulidad curricular como la determinación de lo que, deliberadamente o no desde el diseño y aplicación del currículo de estudios, no pasó a ser parte del acervo del sujeto como ente social formado.

De que existe siempre un currículo oculto, referido a todo aquello que forma parte del

acervo del sujeto y que fue adquirido en contextos y situaciones de la formación social del sujeto no diseñados y controlados por el currículo de estudios; así como la determinación de lo negativo o positivo que pueda resultar el mismo al proyectarse en el desempeño del sujeto dado, en la sociedad.

Respecto a las funciones del currículo, de la Torre (1993:153ss) considera que las funciones del currículo responden a una triple vertiente: teórico-reflexiva, procesual y aplicativa, manifiesta en el currículo como: puente mediador entre la teoría y la práctica de la enseñanza; favorecedor de la interdisciplinariedad compleja y sistémica relacionada con la escuela, docente y discente, finalidades educativas, métodos y recursos de evaluación; director del proceso que transcurre desde las orientaciones generales del sistema educativo hasta su concreción y expresión en objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, medios, evaluación, etc.; agente vinculador de la prescripción con la ejecución de un deber ser formativo; Orientador de los procesos y estrategias de investigación heurística del alumnado; así como cumple la función de guía de los educadores basada en la experiencia pedagógica sedimentada dirigida – en los casos de los currículos flexibles y abiertos.- Nota de los autores de la Monografía– a facilitar los procesos de cambio e innovación.

A fin de cuentas, hay consenso amplio en que el currículum siempre se diseña para formar a alguien de acuerdo con un proyecto contentivo de todos esos rasgos (Andrade, 02/01/1998).

Respecto al Diseño Curricular, “...es uno de los últimos temas que ha entrado a formar parte de las preocupaciones y ocupaciones de los investigadores de la educación y de los maestros...”, según Álvarez de Zayas (op. cit.:11).

“Los diseños curriculares – aporta a su vez Díaz Barriga (1996:26) en su definición, que también los concibe como procesal-dinámicos.- Nota de los autores – son estrategias de diseño y desarrollo, compuestos por una serie de lineamientos y prescripciones procedimentales, sobre la base de supuestos conceptuales sistemáticos y variables, que conforman las propuestas metodológicas de diseño curriculares, las cuales permiten la concreción de proyectos curriculares con carácter genérico.”

En la misma línea definitoria que Díaz Barriga, Castañeda (1997:26) agregó que el diseño curricular “...constituye un sistema de acciones, mecanismos y formulaciones que para una profesión específica y en un momento y lugar determinados permiten elaborar y materializar los objetivos de un proceso formativo que persigue las respuestas a un grupo de necesidades sociales e individuales para otro período de tiempo dado. El diseño curricular es ciencia y es arte, es, ante todo, una obra humana que se proyecta desde el pasado, se realiza en el presente y deberá evaluar y modificar en el futuro, y es, al mismo tiempo, un proceso que se está proyectando, ejecutando y evaluando a cada momento.”

El carácter procesal-dinámico del currículo como proyecto desde la intención de su diseño, es un elemento transversal, común, en las definiciones anteriores. El reconocimiento de este carácter es también un principio básico para la alternativa propuesta por los autores, no sólo porque satisface una necesidad social emergente, sino también porque el instrumento de diagnóstico (cuyos resultados le ayudaron a configurarse), debe ser objeto de aplicación permanente destinada a los nuevos trabajadores – de plantilla y activistas -, que tributen con su desempeño a las CAAARR;

quienes serían portadores de diversas necesidades de capacitación, lo que obligaría al Diplomado a dinamizar su contenido en función de la satisfacción de esas demandas.

A fin de cuentas, siempre “...el currículum puede adoptar la forma de planes y programas de estudio y proyectos específicos. Al responder a una propuesta educativa específica y esta, a su vez, a las características y necesidades concretas de una sociedad, el currículum recoge las intenciones y prácticas relacionadas con la cultura y el modelo social y económico”, según opinión de Hernández (1985:4).

Los autores tuvieron acceso, además de a las obras citadas, a otras que de una u otra manera versan sobre las posibilidades dinámico-procesales que facilitan la adaptabilidad de todo diseño curricular, entendida como las transformaciones que se realizan en una parte del currículo para aplicar en un tiempo determinado, con flexibilidad para los docentes, en contextos o situaciones nuevas. Se agrupan en una posición similar que favorece el dinamismo y la flexibilidad procesal del currículo, arriba descrita, tanto obras más dirigidas a lo didáctico-especial, las de Fuentes (2005) y Mestre (2006); como otras netamente didáctico-generales, en el caso de las de Addine (2002), Vega (2004) y Álvarez de Zayas (1996; 2001).

La propia documentación oficial del Ministerio de Educación Superior de Cuba (Res. 269/90; 2003), ha reflejado esta tendencia a la concepción dinámico-procesal, flexible, del diseño curricular y de su cumplimiento en la práctica educacional concreta del país (MES, 1990).

Addine et al. (op. cit.), distinguen tres dimensiones fundamentales, como concreción del diseño: El diseño curricular, el desarrollo curricular y la evaluación curricular. Según opinión de esos autores – que los de esta Monografía comparten –, el diseño curricular incluye las siguientes tareas:

- 1 Diagnóstico de problemas y necesidades.
- 2 Modelación del currículo.
- 3 Estructuración curricular
- 4 Organización para la puesta en práctica.
- 5 Diseño de la evaluación curricular.

Desde el enfoque histórico-cultural de base materialista dialéctica, los cubanos Álvarez de Zayas (1997) y Addine (1998), coinciden en los siguientes criterios, acerca del currículo como proyecto educativo global con carácter de proceso, que Torres (2004) los resume así:

Se orienta a partir de los fundamentos: Filosóficos, sociológicos, psicológicos, pedagógicos, especialmente didácticos y de la lógica de las ciencias que le sirven de base.

Precisamente, el modelo curricular de la escuela cubana ha encontrado una acertada definición de sus fundamentos, a partir de los aportes de Addine et al. (2000:13ss). Tales fundamentos son los que siguen:

- Filosófico.- El modelo curricular de la escuela cubana parte de la Filosofía Marxista-Leninista como base metodológica general de la perspectiva cubana de teorizar sobre - y diseñar – el currículo. Desde tal base, se sintetiza dialécticamente la experiencia universal, la latinoamericana y cubana, con la vocación humanista como eje transversal.
- Sociológico.- Como todo currículo se elabora siempre en relación con un contexto social y bajo el influjo decisivo de una clase social dada, en Cuba la modelación curricular parte del principio esencial, inferido de la aludida vocación humanista, de la educación igual para todos y dirigida a la formación multilateral y armónica de la personalidad de los actores del proceso docente-educativo.
- Epistemológico.- La modelación curricular cubana se basa también en los principios de la construcción social del conocimiento y del conocimiento dirigido a la transformación de la realidad, de acuerdo con las posibilidades que le brinda al sujeto el nivel de socialización que va alcanzando en el proceso de su formación. Esto repercutirá en la estructura, dinámica y función de todos los componentes curriculares.
- Psicológico.- La modelación curricular cubana se funda en el enfoque histórico-cultural para lograr que el individuo se desarrolle en el proceso de socialización y su control por la escuela y, dialécticamente retribuya a la sociedad, en su desempeño, el resultado formativo de la aplicación del currículo.
- Didáctico.- La modelación curricular cubana asocia dialécticamente la acción de los componentes personales didácticos (los *profesores* como facilitadores del proceso social de la construcción del conocimiento en la escuela y los *alumnos* como los constructores del mismo con la intermediación de esa labor facilitadora profesoral), con la de los componentes didácticos no personales (los objetivos como rectores del proceso docente-educativo, contenidos, métodos, medios de enseñanza y la evaluación).

Los rasgos de este modelado curricular cubano son fundamentalmente, según los autores:

- 1 El carácter permanente y científico de una educación correspondiente con las exigencias actuales del desarrollo social en general y cubano, en particular.
- 2 Profesionalidad dignificada por una buena labor del docente en el ejercicio de sus funciones, en tanto actor principal del citado proceso (Valdés, s/f)
- 3 Posee tres fases que se integran como sistema: diseño, implementación y evaluación curricular.
- 4 Se diseña y perfecciona sistemáticamente en correspondencia con las demandas del contexto socio –histórico y las necesidades individuales de los estudiantes.
- 5 Se dirige a la formación integral de la personalidad.

Los autores asumen como propios, de lo plasmado en la Teoría y Diseño Curriculares, los criterios:

1. De que hay dos planos básicos en todo currículo, a saber, el estructural-formal,

que se hace eco de necesidades sociales a partir de lo regulado por disposiciones legales vigentes, y el práctico-procesal, que es donde se lleva a efecto la operacionalización concreta acerca de cómo, cuándo, dónde y por qué, en el proceso docente-educativo, hay que solucionar tales necesidades y en virtud de la aplicación de las referidas disposiciones.

2. De diferenciación de currículum vivido, cuyo saldo ya forma parte de lo aplicado a la formación social del sujeto; del pensado, que supone la reflexión acerca del deber ser de la formación que curricularmente se proyecta.

3. De la nulidad curricular como la determinación de lo que, deliberadamente o no desde el diseño y aplicación del currículo de estudios, no pasó a ser parte del acervo del sujeto como ente social formado.

4. De que existe siempre un currículo oculto, referido a todo aquello que forma parte del acervo del sujeto y que fue adquirido en contextos y situaciones de la formación social del sujeto no diseñados y controlados por el currículo de estudios; así como la determinación de lo negativo o positivo que pueda resultar el mismo al proyectarse en el desempeño del sujeto dado, en la sociedad.

5. De las deficiencias tradicionales de las numerosas tentativas de diseñar y rediseñar el currículo, tipificadas en la obra del Colectivo de Autores del CEPES, a saber, las que reflejan las tendencias a:

- La dispersión del conocimiento y no a su concatenación configurativa compleja.
- Su divorcio con la realidad histórico-concreta del país y con la del sujeto como ente histórico, longitudinalmente formado a partir de diversos currículos precedentes.
- La intelectualización academicista del propio conocimiento, alienada de su aplicación significativa en el aprender y el hacer.
- La unidireccionalidad no interactiva de su impartición docente, basada en la concepción tradicional del protagonismo de la figura del profesor como poseedor presunto de privilegios y prerrogativas en el proceso del conocimiento, en relación con sus educandos.
- Informar en detrimento de formar.

6. De que hay barreras que tienen identidad pero que se presentan asociadas en la realidad, tales como las económicas (relativas a frenos financieros y de gestión social de distribución de ingresos y de concesión de prerrogativas para acometer propuestas curriculares), sociopsicológicas (vinculadas a la inaptitud de los sujetos para el cambio que supone que demande todo nuevo diseño y aplicación curriculares), personales (si hubiere fuertes intereses creados de determinados sujetos en torno a la aplicación del currículo vigente) e institucional-organizativas (referidas a los requerimientos de cambios organizativos y de cultura organizacional, que suelen afectar la dinámica de las organizaciones en momentos de cambios curriculares); que mediatizan el diseño y la proyección práctico-real del currículo.

7. De que la organización del proyecto curricular tiene que partir de los problemas de la

realidad social y profesional, para cuya solución hay que preparar a los estudiantes, según un criterio que Álvarez de Zayas sostiene en todas sus obras y que es de común aceptación en la literatura científica.

Por otra parte, el Programa de la figura de pre o postgraduación, según Martínez (1999):

1. Constituye el documento en que se configuran los objetivos, fines y contenidos de enseñanza del área o áreas del saber a las que se refiere tal Programa.
2. Incluye las consideraciones acerca de cómo se desenvuelve el proceso de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con la estructura, función y dinámica que se corresponden con los requerimientos docentes del propio Programa.

En el caso de Cuba, el impacto de la tendencia de concebir al currículo como dinámico-procesal-flexible, se ha manifestado en una regulación política, de eficacia creciente, que tiende a evitar la oscilación entre los posibles extremos de las configuraciones abierta y cerrada del currículo. Por ejemplo, se reglamenta como posible – a partir de la institucionalización del llamado Nuevo Modelo Pedagógico - que el estudiante decida qué necesita para culminar su formación, a partir de lo que ofrece curricularmente el CES en el que estudia. Este, a su vez, como institución, tiene potestades para conformar sus Planes de Estudio a partir de los requerimientos sociales del territorio en el cual se localiza. Todo eso, sin renuncia a la organización disciplinar vertical y a la secuencia horizontal de distribución ordenada del currículo por semestres y años lectivos, como referentes de valor para la elegibilidad racional de alternativas de completamiento de los estudios, por parte de los discentes que se forman.

Esa organización y secuencia todavía son las más aceptadas en Cuba, en el sentido de que hay resistencia de muchos docentes y alumnos a asimilar la organización curricular modular, por los desafíos de integración holística de conocimientos que demanda, que es difícil para los que tienen un referente epistémico parcelado en la ciencia y su docencia. (Ministerio de Educación Superior, 2003). En Cuba, la Res. 269/90 del Ministerio de Educación Superior (MES, 1990) y la aludida del 2003, son los referentes oficiales que norman la concepción de todo Programa y del trabajo metodológico que lo fortalece.

En consecuencia, las asignaturas de un Diplomado deben concebirse desde un buen Programa y ser objeto de un buen trabajo metodológico en su preparación, como elementos curriculares que son. En ello, los autores se esforzaron en la medida de sus posibilidades para ofrecer la alternativa descrita en el Capítulo II.

El perfil del profesional es el descriptor objetivo de los atributos esenciales de los egresados de determinado sistema procesal de enseñanza-aprendizaje, según se infiere de lo apuntado por Arnaz (1996:25).

Respecto al Diseño Curricular, teóricamente combina sus niveles Macro, Meso y Micro, referidos respectivamente al del sistema educacional de un país, al de una institución o grupo de instituciones afines, y al que se configura y aplica directamente en el escenario docente cuyo espacio se define, por lo general, como aula, aunque físicamente no siempre fuese tal, *stricto sensu*.

El nivel Micro del Diseño es recurrente en los estudios curriculares porque se refiere

siempre a un estado - actual o deseado - del desarrollo de la relación dialéctica entre los componentes didácticos personales y no personales de la praxis directa del proceso docente-educativo.

Con mayor frecuencia las monografías educacionales como formato de informes de investigación, se refieren a propuestas de mejoras en los niveles Meso y Micro del Diseño. El nivel Meso incluye todo el proyecto de una – o de un grupo - de instituciones educacionales, que abarca toda la gestión logístico-epistémica garante del ejercicio continuo y coherente de la enseñanza (RRHH y didácticos necesarios, estrategia pedagógica, reglamentos, etc.), propia del contexto territorial que le es referente a esas organizaciones, a partir de la adaptación local, por los docentes y administrativos, de las prescripciones del modelo curricular general vigente para el país dado.

Obviamente, los estudios sobre el nivel Macro, por su complejidad, como regla son atendidos por colectivos de autores y por su duración casi siempre son basados en resultados longitudinalmente obtenidos.

Los autores, en la estructuración de esta alternativa, asumieron también como suyos los postulados del Trabajo Comunitario desde la Educación Popular, a saber:

Los que lo tipifican como una concepción metodológica que con su conjunto de principios y estrategias ayudan a articular de forma coherente los objetivos, contenidos y procedimientos de un determinado trabajo. Implica alejarse de métodos tradicionales, formales y tiene como propósito partir de interés y necesidades de la profesión y de los portadores reales de la acción comunitaria con que cuenta la misma; respetar la diversidad de tradiciones y características culturales producidas por la historia local; basarse en los valores éticos de la clase trabajadora, en particular, los de cooperación y ayuda mutua; Tener en cuenta que la comunidades última instancia está constituida por personas , individualidades, a los cuales debe llegar la acción comunitaria no como algo impersonal o distante, sino de modo directo y personal (González, 2002).

En cuanto a la Evaluación Curricular, es una dimensión que forma parte de los momentos del diseño y desarrollo curricular analizados anteriormente ya que en todo proceso de dirección, el control es una tarea esencial.

La evaluación del diseño y desarrollo curriculares constituye un proceso mediante el cual se corrobora o se comprueba la validez del diseño en su conjunto, mediante el cual se determina en que medida su proyección, implementación, práctica y resultados satisfacen las demandas que la sociedad plantea a loas instituciones educativas, según Addine et al., en op. cit.

En la presente Monografía la evaluación curricular se hizo mediante diagnóstico aplicado con la finalidad de tomar sus resultados como base y configurar la estructura del Diplomado que se ofrece. Una vez materializada en la práctica la alternativa propuesta, es obvia la evaluación curricular posterior permanente que ella debe sufrir, de acuerdo con las ya descritas como posibles necesidades de capacitación cambiantes de los que trabajan en y para las CAAARR.

Se entenderá en esta Monografía como Plan de Estudios “...el total de experiencias de enseñanza-aprendizaje que deben ser cursadas durante un carrera e involucran la especificación del conjunto de contenidos seleccionados para lograr ciertos objetivos,

así como para estructurar y organizar la manera en que deben ser abordados dichos contenidos, su importancia relativa y el tiempo previsto para su aprendizaje” (Arnaz, J., en: Barriga, 1981:34).

Respecto al papel del egresado, su determinación transcurre a partir de las siguientes etapas, según excelente glosa-resumen de Alonso (2003), íntegramente útil para la configuración de la alternativa de superación propuesta en esta Monografía:

1. Determinación del objeto de la profesión de acuerdo con el grupo de problemas que hay que solucionar en el entorno social.
2. Investigar los conocimientos, técnicas y procedimientos de la disciplina que son aplicables a la solución de los problemas.
3. Posibles áreas de acción del egresado.
4. Posibles tareas que desempeñará el egresado.
5. Población donde se desempeñará el egresado.
6. Configuración del perfil a partir de la integración de las necesidades sociales, nivel a alcanzar por las disciplinas, tareas y características poblacionales.
7. Evaluación del perfil.

Un buen perfil se evaluaría, siempre según Alonso (op. cit), de acuerdo con los indicadores que siguen:

- Si especifica las áreas del conocimiento que se dominarán por el egresado.
- Si describe las tareas, actividades, acciones y actividades que desarrolla en esas áreas el egresado.
- Si delimita los valores, actitudes y habilidades a adquirir, necesarias para el buen desempeño teórico y práctico.
- Si analiza la población que será impactada por el egresado.

Tales indicadores fueron rigurosamente tenidos en cuenta por los autores para diseñar el Diplomado según la norma del MES.

El enfoque histórico-cultural de Lev Vigotsky fue básico y esencial para la concepción de la Monografía, por dos razones esenciales:

1. El proceso de superación profesional, si es concebido teniendo como referente el tránsito del sujeto que se supera desde las Zonas de Desarrollo Actual (ZDA) hacia las del Próximo (ZDP), porta en sí mismo la correlación que existe entre lo que el sujeto logró y lo que se invirtió en él en calidad de recursos para lograr la eficacia de esa superación.
2. La superación profesional de excelencia determina vigotskianamente, en el asunto que se investiga, informado en esta Monografía, el modo y proporción en que lo

aplicado al sujeto y una vez interiorizado por este, le permite proyectarse hacia afuera, " es decir, en este contexto, desempeñarse con mayor o menor acierto como miembro de plantilla fija o activista de las CAAARR en las que, por la nueva condición curricular adquirida por la superación recibida, el sujeto socialmente se inserta; según se infiere por los autores a partir de lo aportado por Corral Ruso (Corral, 2002).

En el caso de Vigotsky, para su aprovechamiento teórico a los efectos de constituir sus ideas esenciales una base metodológica cardinal, los autores de la Monografía compartieron con López (2006), el análisis del aporte vigotskiano de valor para este tipo de estudios, que incluye tanto el de textos dedicados al necesario deslinde de la obra de Vigotsky respecto a las de otros autores de presupuestos teóricos afines (Ortiz, 2000; Tudge y Winterhoff, 1993; Duncan, 1995), como el de la aportación de Vigotsky en sentido estricto, a partir de Sanz (2000), Siguán (comp.), (1985); Moll (1990) y Corral (2002).

1.3.2. De otras Ciencias Sociales.

La metodología básica y más general de la presente investigación y de la estructuración del discurso de la Monografía que la soporta como informe, es la dialéctico-materialista. Ello se debe a lo siguiente:

1. Una investigación sobre un proceso tan dialéctico como el de captar, evaluar, diagnosticar y superar sujetos, asociado al de aplicar un correspondiente Programa de una figura de postgraduación cuya impartición favorezca la solución de limitaciones y deficiencias curriculares referidas a nulidades epistémicas relativas; no puede prescindir o soslayar esa metodología de base. Asumir una base metodológica general no contradice el criterio expuesto más abajo, en el sub-epígrafe 2.1.1. , a saber, de que la tipología de la investigación del asunto dependió de la naturaleza de la investigación y no de las selecciones subjetivizada de referentes metodológicas de partida. A fin de cuentas, la dialéctica materialista tiene como su rasgo metodológico esencial el de poseer la capacidad de integrar y aplicar el conocimiento, asumiendo como propio y desprejuiciadamente, lo mejor de la cultura universal, sea cual fuere el origen del aporte dado que aprovecharse pueda.

La superación profesional del sujeto, en concreto, siempre es la síntesis dialéctica de múltiples determinaciones, por involucrar relacionamente sus referentes epistémicos, sus características personalógicas y su desempeño social.

2. La identificación abstracta y analítico-sintética del papel y lugar de cada una de las anteriores determinaciones - y de otras cuya relación sería en extremo prolija aquí -, en lo procesal de la superación profesional, es alcanzable como un resultado riguroso si es empleado el método dialéctico.

3. La superación profesional como proceso incluye esencialmente la contrastación práctica de los resultados de la misma, con los de la inserción del sujeto receptor de la superación en el escenario laboral que, en lo social, le es referente como criterio dialéctico, último, de la veracidad, en este caso, si tal contrastación se expresa en la eficacia funcional de la propuesta dada de superación.

La comprensión de la correlación dialéctica de lo objetivo y lo subjetivo es esencial para entender el proceso de superación profesional, en virtud de las aludidas determinaciones

múltiples que lo condicionan.

Lo que deben incluir los Cursos que integran el Diplomado puede y debe ser expuesto en forma de invariantes generales, de manera tal que funjan como bases metodológico-generales, incluidas las de alcance filosófico, para todo ese Diplomado como un sistema. Esas invariantes teóricas son las siguientes, si el referente a capacitar por esa figura de postgrado son los miembros de las CAAARR:

- La concepción de que todos los fenómenos sociales están, en última y fundamental instancia, determinados por condiciones materiales objetivamente indispensables para su existencia y desarrollo histórico.
- La realidad social por sus determinaciones múltiples, es el escenario existencial más complejo que existe.
- La estructura social de la sociedad tiene un condicionamiento objetivo material básico, que cambia de acuerdo con las mudanzas que, en lo esencialmente económico, acontecen en cada época histórica.
- La conciencia de los seres humanos tiene un carácter activo, creador y transformador del proceso histórico, cuyas posibilidades dependen de las condiciones objetivas de desarrollo de la sociedad en el momento y lugar dados.
- La transformación de la realidad social y del propio ser humano como sujeto del proceso histórico, tiene lugar fundamentalmente en la actividad práctico-social de aquel.
- Los valores humanos son históricos y clasistas. Se estructuran y relacionan funcionalmente de acuerdo con el momento, el lugar y la extracción social del que los porta, por lo que en mismo tipo histórico de sociedad pueden coexistir sujetos con diferentes formas de posesión y proyección social de valores.
- Lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, lo bueno y lo malo, y las valoraciones de que son objeto tienen correlaciones y condicionamientos objetivos, históricos y clasistas, en diferentes tipos de sociedad.
- El criterio de igualdad aplicado al margen de la existencia objetiva real de las desigualdades, es fuente de injusticia y exclusión sociales.
- La cultura de los individuos y pueblos debe reforzarse porque es base de sus respectivas identidades.
- El conocimiento, con independencia del tipo histórico de sociedad, es estratégico porque el nivel de su posesión y aplicación garantiza el de la supervivencia. En consecuencia, debe ser socialmente construido.
- La ciencia es un tipo de actividad humana que tiende a favorecer el progreso humano. Sus actores, con independencia del tipo histórico de sociedad, deben someter a control social el proceso de obtención y de aplicación de los resultados, así como garantizar la introducción eficaz de los mismos en la práctica social.

En el discurso filosófico y científico-social en general del llamado pensamiento

socialista este-europeo, algunas de las invariantes arriba relacionadas, como son los casos desde la no. 6 hasta la no. 11, ambas inclusive, no estaban concebidas de ese modo, pues tal discurso partía ingenuamente de un criterio idealizado e irreal sobre la nueva sociedad socialista, entendida no como un *deber-ser* que se construye sino como un *ser-actual* construido, lo que le restó visión crítica para el análisis de los problemas reales que a la postre, en su despliegue, condicionaron la desaparición histórica de ese modelo de sistema social y del discurso filosófico y científico-social que le era correspondiente y justificador.

Luego entonces, si estas son las invariantes más generales que van a presidir teóricamente el diseño funcional de los Cursos del Diplomado propuesto, es obvio que la literatura docente o de consulta que se recomienden a los cursistas, no debe ser la sustentada en la cosmovisión - ya obsoleta y desestructurada -, del discurso propio del pensamiento científico-social que fue vigente en ese bloque este-europeo.

La carencia relativa de bibliografía portadora del discurso filosófico que en lo científico-social sea netamente cubano, carencia esta cuyas causas se aludieron en el epígrafe inmediato anterior; refuerza la necesidad orientadora del Diplomado propuesto, pues hay base material de estudio con la calidad requerida de factura teórica, pero no en cantidad suficiente como para garantizar que los cursistas, sólo por medio de la gestión individual del conocimiento, logren asimilar y aplicar en las asignaturas que impartan, la aplicación concreta del contenido de esas invariantes, en un nivel de excelencia como el que demanda la dirección política del país, a juicio de los autores.

Los autores tuvieron que profundizar en estudios psicológicos para proponer el Diplomado, pues los instrumentos aplicados evidenciaron un alto nivel de necesidades de capacitación, reportadas por las unidades de estudio investigadas. Esos estudios devinieron fundamentos teóricos de - y para - su investigación, concretados en: la visión general de la Psicología como ciencia apta para asumir el trabajo social con las subjetividades desde lo individual, grupal y comunitario, aplicación del conocimiento acerca del desarrollo evolutivo de los procesos cognoscitivos, afectivos y volitivos, así como de las formaciones psicológicas de la personalidad; de desarrollo de habilidades comunicativas, de roles y estatus sociales y acerca del desarrollo psicoevolutivo del sujeto humano por etapas.

Todos esos contenidos, muy importantes para pertrechar a los miembros de las CAAARR en su interacción diaria, compleja e integral, con los sujetos que atiende. Hay gran cantidad de textos a disposición, concebidos en y para satisfacer necesidades docentes de esas disciplinas psicológicas, que se publicaron para fortalecer su enseñanza en el nuevo modelo pedagógico de Universalización de la Enseñanza. Los hay que son antologías de pensadores sobre aspectos específicos de interés, que son de consulta y referencia; así como otros, que son libros de texto. Una representativa relación de ellos se encuentra en la Bibliografía de la Monografía, en la que se cuidó de que hubiese un balance de los textos necesarios, tanto para la parte General como la Social, de la Psicología como ciencia.

Respecto los conocimientos sobre la actualidad económica y sociopolítica cubana, muy demandados por los encuestados de las CAAARR, los autores tuvieron que consultar una literatura propiamente cubana sobre la defensa de la vigencia del ideario socialista, concebida de modo emergente ante el derrumbe del bloque socialista euro-oriental, en la que sobresalen textos como los que en la Bibliografía se recomiendan expresamente

vinculados a esos temas.

Aun cuando no sean especialmente concebidos para la docencia, la mayoría de los textos que la integran se destacan no sólo por la profundidad de análisis, sino también por haber sido concebidos para divulgación científico-popular o científico-especializada, pero casi ninguno es, en rigor, docente. Sin embargo, el valor teórico que poseen se asocia felizmente con un estilo de redacción directo, llano y comprensible sin ser vulgar, algo que forma parte del “deber ser” de la concepción de las comunicaciones científicas, lo que les hace apropiados para emplearse como obras de consulta en el ámbito docente-educativo. Sus contenidos respectivos constituyeron fundamentos teóricos de la investigación y del Diplomado como su principal resultado de salida, expresados en: características sociales (demográficas, económicas [incluyendo niveles reales de salario, salario medio, satisfacción de necesidades alimentarias, de calzado, vestido y vivienda], cultural-educacionales y espirituales) de Cuba actualmente; la combinación de la caída del bloque socialista euro-oriental y el recrudecimiento del bloqueo de los EE. UU. contra Cuba, con impacto en la aparición del llamado Período Especial, caracterizado por el retroceso o agravamiento de las condiciones de vida de cubanos y cubanas; la eficacia de las vías racional y estratégicamente concebidas para la salida del Período Especial (incluidas las nuevas fuentes de generación de ingresos para el país por servicios médicos y médico-farmacéuticos, educacionales y turísticos).

De ese modo, se puede resumir aquí que hay en Cuba bibliografía no suficiente, pero sí necesaria y de elevado valor ideopolítico y calidad científica para respaldar la superación académica de los miembros de las CAAARR, por medio de la figura de postgraduación que se considere menester habilitar para ello, como es el caso del Curso aludido, que integra el Diplomado que se propone y justifica en esta Monografía. Toda la disponible sobre ese tema, al alcance de los autores, fue consignada en la Bibliografía Activa de esta Monografía.

Otras demandas pudieron generalizarse como ético-axiológicas, vinculadas a contenidos de la historia y condicionamiento socioclasista de la teoría de la ética y de los valores, la relación dialéctica entre ética y valor, cómo formar valores y desarrollarlos en los sujetos, aun en las difíciles condiciones del Período Especial Cubano actual (Acosta, 1999; Romero, 1999; Romero Pérez, C; Acosta Morales, H 1998; Romero Pérez, C; Acosta Morales y otros. (2000); Fabelo, 1989; 1996; 1998; 1999; 2001; 2003; 2004; Alfonso, 2002; Báxter, 2002 Camps, Victoria (1996 Villabella, A. (s/f).

Respecto a la metodología de la investigación social, hay también una amplia relación de textos actuales, muy útiles, la mayoría de ellos no concebidos para la función docente, pero muy apropiados para respaldarla por tener similares virtudes a las de los textos arriba reseñados. Sobresalen los declarados en la Bibliografía de esta Monografía, dedicados a esa Metodología, consultados por los autores a los efectos de esta investigación y que configuraron también la fundamentación teórica de la investigación informada en la Monografía.

Conclusiones:

Al finalizar la investigación y redactarse el presente informe final de esta en formato de Monografía, se procedió a formular las conclusiones siguientes, como necesario cierre teórico y metodológico del proceso investigativo:

La capacitación que se ofrece, que constituye una reorientación profesional muy vinculada a las Ciencias Sociales y Humanísticas, de los miembros de plantilla y activistas que trabajan para las CAAARR, cuyas especialidades básicas de graduación - desde la formación del profesional - no se incluye dentro de esas áreas, es impostergable, si la finalidad es que sea eficaz el desempeño institucional de esos sujetos.

El análisis de los resultados de la aplicación de instrumentos de investigación sociológico-concreta arrojó que los encuestados, como representativa muestra de todos los municipios de la provincia de Matanzas, en el caso de los trabajadores y activistas que trabajan para las CAAARR, develó que:

Tienen necesidades declaradas de superación relativamente similares, lo que facilitó el proceso de configurarlas y racionalizarlas en invariantes que pudieron tomar forma de acciones de superación en forma de Cursos de Postgrado, agrupados politématicamente en un Proyecto de Diplomado como figura académica de postgrado. De esta manera fue posible atender todas las demandas de superación individuales y, al mismo tiempo, que todas ellas estuviesen incluidas en el diseño curricular de ese Proyecto.

Es imprescindible emplear el aporte de las instituciones de nivel superior ubicadas en la Universidad, la Facultad de Cultura Física, la de Ciencias Médicas y el Instituto Superior Pedagógico, todos ellos, de Matanzas, así como la de sus respectivas SUM; para garantizar que el Proyecto de Diplomado pueda ser aplicado con éxito en la práctica social. En especial, se necesita de ese apoyo en municipios culturalmente más rezagados

A la posibilidad de generalización de la propuesta del Diplomado, se le facilita convertirse en real si en cada territorio del país donde se aplique - fuera del territorio matancero -, se procede de acuerdo con la línea estratégica general siguiente, si es que se sigue la experiencia aportada por los autores en esta Monografía:

Diseñando y aplicando instrumentos de diagnóstico bien concebidos formalmente (para hacer objetivo el proceso de levantamiento de las necesidades de superación de los cursistas).

Concibiendo esta propuesta de alternativa de superación como una oportunidad de crecimiento profesional y no una amenaza para la estabilidad y permanencia laborales de los cursistas.

Orientando metodológica e instructivamente acerca de cómo proceder en la impartición del Diplomado a miembros de las CAAARR, por medio de lo que informa la estructura completa de los cursos y la notificación expresa de las invariantes que los presiden.

La propuesta de superación postgraduada sintetizada en el Diplomado como figura, combina invariantes de Cursos creados *ex profeso* para integrarlo, con el aprovechamiento de otros de elevada calidad que han sido validados por sus excelentes resultados de impartición y que son adaptables sin dificultad a la estructura y contenido del Diplomado, aun cuando fueran concebidos, en su momento, con otros objetivos y fines.

La docencia postgraduada que se ofrezca a esos profesionales debe ser concebida en la modalidad de tiempo parcial, por medio del sistema de Encuentro como forma organizativa docente y estar enmarcada dentro del llamado criterio pedagógico de superación continua que es propio de la llamada “educación permanente”. Sólo así se podrá reorientar y recalificar curricularmente en el sentido de referencia a los miembros de las CAAARR, en especial a los activistas que tributen a otros centros de trabajo donde tienen deberes que asumir, por ser plantilla laboral en ellos, y sin que esa capacitación sea en menoscabo del cumplimiento de esas obligaciones como trabajadores.

Bibliografía.

1. Addine Fernández, Fátima. (2002). Principios para la dirección del proceso pedagógico. La Habana: Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. Disponible en: CD-ROM del Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”.
2. Addine Fernández, Fátima et al. (2000). Diseño Curricular (impresión ligera), IPLAC. Disponible también en CD-ROM editado por IPLAC. La Habana.
3. Albizu-Campos, Juan C. (2000). Mortalidad y supervivencia en Cuba en los 90`. Tesis de Doctorado en Ciencias Económicas, con Mención en Demografía. La Habana: CEDEM, Universidad de la Habana.
4. _____. (2002). Población y Desarrollo. Características sociodemográficas de la población cubana. En: Javier Cabrera y Monserrat Hurtado: Hacia un desarrollo sostenible. La Habana: CEDEM, Universidad de la Habana.
5. Alfonso de Armas, Marisol (2006). Población y vulnerabilidad. En: Alain Basail Rodríguez (coord.): Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología Joven. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
6. Alfonso Pérez, Ibette (2002). El delito: Una aproximación al estudio de su Representación Social en adolescentes y jóvenes. Tesis de Diploma. La Habana: Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.
7. Alonso, Maria M. (2000). La investigación de la comunicación en Cuba: préstamos teóricos para un itinerario singular. En: Revista Temas, no. 20-21, enero-junio, La Habana.
8. Álvarez, Oneida (1998). Principales rasgos de la evolución reciente en la economía cubana. En: Julio Busquets (coord.): Cuba: Sociedad y Trabajo. Edita Ajustament de Barberá del Valles y La Fundación Comaposada, España.
9. Álvarez de Zayas, Carlos Manuel. (1996). Hacia una escuela de excelencia. La Habana: Editorial Academia.
10. _____. (2001). Didáctica. La Escuela de la Vida. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
11. Álvarez de Zayas, Rita Marina. (1997). Hacia un currículo integrador y contextualizado. La Habana: Editorial Academia.

12. Alzugaray, Maria Carla (2000). Cuba's response to the economic crisis of the 1990's. Adjustment in Social Policies and Welfare System, and the impact on social development. Holanda: Institute of Social Studies.
13. Andrade, Patricia (1998). El lugar de los sujetos en la educación y en el currículo. Disponible en:

TeoDisCurricular\Bibliografía\materiales\Tema2.htm,

CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC. Última modificación conocida: 02/01/1998. Consultado: 04/02/07.
14. Arnal, J; del Rincón, D. & Latorre, A. (1994). Investigación Científica. Fundamentos y Metodologías. Barcelona: Editorial Labor.
15. Arnaz, J. (1996). La Planeación Curricular. México, D. F.: Editorial Trillas.
16. Barreras Hernández, Felicitó. (2004). Conferencia: Los resultados de investigación en el área educacional. Presentada en el Centro de Estudios del I.S.P. "Juan Marinello", Matanzas: 22 de Abril del 2004. Disponible en soporte magnético de diskette, en: Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrado del Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello".
17. Barros, Otilia (2002). El desarrollo y las perspectivas demográficas en Cuba. En: Revista Novedades en Población. Hacia un desarrollo sostenible, Proyecto formación de formadores. La Habana: CEDEM, Universidad de La Habana.
18. Basail Rodríguez, Alain. (2006). Consumos culturales e identidades deterioradas. Políticas culturales y lo social cubano invisible. En: Alain Basail Rodríguez (coord.): Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología Joven. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
19. Báxter Pérez, Esther (2002). ¿Cuándo y cómo educar en valores? La Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. MINED. marzo/2002.
20. Bello, Zoe; Julio César Casales (comp.) (2004). Psicología General. La Habana: Editorial Félix Varela.
21. Benítez, Jorge (1995). Cuba hoy: desafíos de fin de siglo. Chile: LOM. Ediciones.
22. Benítez, María E. (2001). Cambios sociodemográficos de la familia cubana en la segunda mitad del siglo XX. Tesis de Doctorado en Ciencias Económicas con Mención en Demografía. La Habana: CEDEM, Universidad de La Habana.
23. Calviño Valdés-Faully, Manuel (1996). Trabajar en y con Grupos. La Habana: Editorial Academia.
24. Camps, Victoria (1996). La imaginación ética. Barcelona: Editorial Ariel.
25. Carranza Julio, Pedro M. y G. Luis (1995). Cuba: la reestructuración de la economía, una propuesta para el debate. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

26. Casales, Julio César (1989). *La Psicología Social. Contribución a su estudio*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
27. Cassarine Ratto, Marta (s/f). *La teoría curricular (fragmentos)*. En: *Diseño curricular*. Disponible en:

TeoDisCurricular\Bibliografía\Bibliografía.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC. Consultado: 05/02/07.
28. Castañeda Hevia, Ángel Emilio. (1997). *Conferencia Inaugural del Centro de Diseño Curricular de la Maestría en Docencia Universitaria, s/e, Argentina*.
29. Castellanos, Beatriz, y col. (1998a). *La planificación de la investigación educativa. Material de Apoyo al curso de Investigación Educativa*. La Habana: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
30. _____. (1998b). *La investigación sociocrítica en el contexto del paradigma participativo*. La Habana: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
31. _____. (1998c). *El paradigma interpretativo en la investigación educativa*. La Habana: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
32. _____. (2000). *Apuntes para la construcción del Enfoque Conceptual, Referencial y Operativo de la Investigación Educativa*. La Habana: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
33. _____. (2002). *Diseño y presentación de proyectos educativos. Tercera versión*. La Habana: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
34. _____. (2005). *Enfoque Conceptual, Referencial y Operativo de la Investigación Educativa*. La Habana: Pueblo y Educación.
35. Castro Ruz, Fidel. (1988a). *La Revolución Cubana, una proeza extraordinaria. Discurso por el XXXV Aniversario del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes, en la Plaza Antonio Maceo, Santiago de Cuba*. La Habana: Editora Política.
36. _____. (1990). *Discurso: Salvar la Patria, la Revolución y el Socialismo*. 28 de septiembre de 1990. La Habana: Editora Política.
37. _____. (1992a). *Discurso: Los tiempos difíciles prueban a los hombres*. 5 de septiembre 1992. La Habana: Editora Política.
38. _____. (1992b). *Entrevista: Presente y Futuro de Cuba, concedida a la revista “Siempre”*. La Habana: Oficina de Publicaciones del Consejo de Estado.
39. _____. (1992c). *Entrevista: Un grano de Maíz*. La Habana: Oficina de Publicaciones de Consejo de Estado.

40. Castro Ruz, Raúl. (1994). Discurso: Sí se puede, en ocasión del XLI Aniversario del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes, en la Isla de la Juventud. Habana: Oficina de Publicaciones de Consejo de Estado.
41. _____. (1996). Discurso: Resistir con inteligencia, con heroísmo. Pronunciado por el XLIII aniv. del asalto a los cuarteles Moncada y Carlos M. de Céspedes, el 26 de julio de 1996, en Holguín. La Habana: Editora Política.
42. CEPAL (1999). La economía cubana. Reformas estructurales y desempeño en los 90. México, D. F.: ONU, AL, ASDI y Fondo de Cultura Económica.
43. Chávez, Justo (1996). La investigación educativa en América Latina. Ponencia presentada en el Primer Taller de Metodología de la Investigación de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”. La Habana: Centro de Documentación e Información Pedagógica de la Facultad de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
44. Colectivo de Autores (1982). Psicología General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
45. Colectivo de Autores (1987). Psicología para los I. S. P. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
46. Colectivo de Autores (1996). El derrumbe del Modelo Eurosoviético. Visión desde Cuba, (3ra. edición). La Habana: Editorial Félix Varela.
47. Colectivo de Autores (1982). Psicología General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
48. Colectivo de Autores (2004). Selección de Lecturas sobre Psicología. Curso de Formación de Trabajadores Sociales, s/e, La Habana.
49. Colectivo de Autores (1996). La formación de valores en la Cuba de los años 90: un enfoque social. En: La formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
50. Colectivo de Autores (s/f). Fidel Castro y los Derechos Humanos en Cuba. En: CD-ROM de Carrera de Derecho (Enseñanza Dirigida). La Habana: Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana.
51. Colectivo de Autores (2000). Teoría sociopolítica. La Habana: Editorial Félix Varela.
52. Colectivo de Autores (2000). Situación de la niñez, la adolescencia, la mujer y la familia en Cuba. La Habana: Centro de Estudios de la Mujer.
53. Colectivo de Autores del CEPES. (1999). Teoría y Diseño Curricular. La Habana: Universidad de la Habana, Editora Universitaria.
54. Coll, César. (1999). Psicología y Currículum. Barcelona: Editorial Paidós.

55. Constitución de la República de Cuba de 1976, reformada en 1992. En: CD-ROM de Carrera de Derecho (Enseñanza Dirigida). La Habana: Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana.
56. Corral Ruso, Israel (2002). Revista Temas, sept.-dic., La Habana.
57. Cortina, Adela (1977). Manual de Ética. Madrid: Editorial Tecnos.
58. Cruz González, Idania (2005). Tesis de Maestría “Diplomado de Superación Profesional para el Perfeccionamiento del Rol del Tutor de la Microuniversidad Pedagógica.” Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos.”
59. De la Torre, Saturnino (1993). Currículo y didáctica. Disponible en: TeoDisCurricular\Bibliografía\Bibliografía.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC. Consultado: 06/02/07.
60. Delors, Jacques y cols. (1996). La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.
61. Díaz, Ileana: Cuba: ¿igualdad de oportunidades? (2000). Ponencia Presentada en Lasa 2000. En: Alain Basail Rodríguez (coord.): Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología Joven. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 2006.
62. Díaz Barriga, Ángel. (1990). Ensayo sobre la problemática curricular”. México, D. F.: Editorial Trillas.
63. _____. (1995). El currículo escolar. Surgimiento y perspectiva. Buenos Aires: Ediciones Argentina.
64. Díaz Barriga, Frida (1981). Metodología del Diseño Curricular (impresión ligera), s/e, s/a.
65. _____. (1996). Aproximaciones Metodológicas al Diseño Curricular. En: Tecnología y Comunicación al Diseño Curricular, #21, México, D. F.
66. Domenech, Yolanda (2003). Introducción al Trabajo Social con Grupos. Manual de Apuntes. La Habana: Editorial Félix Varela.
67. Domínguez, María Isabel (1997). La juventud en el contexto de la estructura social cubana. En: Revista Papers, no. 52, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.
68. Domínguez, María Isabel y María Elena Ferrer (1996). Integración social de la juventud cubana: reflexión teórica y aproximación empírica. La Habana: CIPS, Academia de Ciencia de Cuba.
69. Duncan, R. (1995). Piaget and Vigotsky Revisited: Dialogue or Assimilation? Canadá: Developmental Review, 15.

70. D'Angelo, Ovidio (2002). Cuba y los retos de la complejidad. Subjetividad social y desarrollo. En: Revista Temas, no. 28, enero-marzo, La Habana.
71. Echevarría León, Dayma (2006). Mujer, empleo y dirección en Cuba: algo más que estadísticas. En: Alain Basail Rodríguez (coord.): Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología Joven. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
72. Espina Prieto, Mayra (1987). Componentes socialistas de la sociedad cubana actual. La Habana: CIPS, Academia de Ciencia de Cuba.
73. _____. (1997). Transformaciones recientes de la estructura socialista cubana. En: Revista Papers, no. 52. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
74. Espina Prieto, Mayra et al. (1995). Impactos socioestructurales del reajuste económico. La Habana: CIPS, Academia de Ciencia de Cuba.
75. _____. (2001). Reajuste económico y cambios socioestructurales. En: Revista Cuba Socialista, La Habana.
76. Fabelo Corzo, José Ramón. (1999). Hacia una reconstrucción axiológica del socialismo, el mercado y los valores. En: Las trampas de la globalización. Paradigmas emancipatorios y nuevos escenarios en América Latina. La Habana; Galfisa, Editorial José Martí.
77. _____. (2001). José Martí: Escritor y pensador. En: El cuervo Revista Imaginaria y Analítica no. 25. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico, Aguadilla.
78. _____. (2003). Los valores y sus desafíos actuales. La Habana: Editorial José Martí.
79. _____. (2004). Capitalismo y vida humana. Una relación recientemente conflictiva. En: Memoria, enero / no.179.
80. Ferrer Zulueta; Elienne (2003). Modas y Cambios Sociales en Cuba de los noventa: Un desafío a la creatividad. Tesis de Diploma. La Habana: Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
81. _____. (2006). Cambios en la moda: actores, lógicas productivas y estrategias de creación. En: Alain Basail Rodríguez (coord.): Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología Joven. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
82. Ferriol, Ángela (1999). Pobreza en condiciones de reforma económica: reto a la equidad en Cuba. En: Revista Cuba: Investigación Económica no. 1. La Habana: Instituto Nacional de Investigaciones Económicas.
83. _____. (2000). Apertura externa, mercado laboral y política social. En: Revista Cuba: Investigación Económica no. 1. La Habana: Instituto Nacional de Investigaciones Económicas.

84. _____. Ingresos y desigualdad en la sociedad cubana actual. En: Manuel Menéndez (comp.): Los cambios en la estructura socialista en Cuba. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
85. Fuentes Morales, Mariluz de la Caridad. (2005). Tesis de Maestría: Adaptación del currículo del conocimiento del mundo de los objetos para el desarrollo de habilidades en los patrones sensoriales de los preescolares. Matanzas: CEDE, Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
86. García Batista, Gilberto (1996). La formación de valores en las nuevas generaciones. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
87. Gimeno Sacristán, A. I. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. España: Ediciones Morata S. L.
88. González Pacheco, Otmara. (1994) Aspectos teóricos del currículo. En: Currículo: diseño, práctica y evaluación. Disponible en: TeoDisCurricular\Bibliografía\Bibliografía.htm, CD-ROM: Volumen I, Maestría en Ciencias de la Educación Superior, CEDE, UMCC. Consultado: 01/02/07.
89. _____. (s/f). Conferencia: El currículo en el marco del planeamiento y la administración institucional. En: Memorias de la IIIª Conferencia Internacional Superior. La Habana: Editorial UNESCO.
90. Hernández, Ana Celia. (1985). Pedagogía curricular y didáctica. Notas para una reflexión. San José de Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
91. Hernández, Raúl (2003). Características demográficas y socioeconómicas del envejecimiento de la población en Cuba. La Habana: CEDEM, Universidad de La Habana.
92. Hernández Sampier, Roberto y col. (2003). Metodología de la Investigación. La Habana: Editorial Félix Varela.
93. Ibarra, L. y N. Vasallo. (Comp.) (s/f). Selección de Lecturas sobre Introducción a la Psicología. Santa Clara: Centro Gráfico de Villa Clara.
94. _____. (s/f). Selección de lecturas sobre Psicología Social y Comunitaria, Centro Gráfico de Villa Clara.
95. Ibarra Martín, Francisco y coautores (1988). Metodología de la Investigación Social. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
96. Instituto de Filosofía, Academia de Ciencias de la U.R.S.S. y Departamento de Filosofía de la Academia de Ciencias de Cuba (1975). Metodología del Conocimiento Científico. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
97. Knapp, Elisa et al. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría Representación Social. En: Revista Cubana de Psicología, vol. 2, no.1, La Habana.
98. López Bombino, Luis R.; Armando Chávez, Antonio de Armas. Por una nueva ética (en prensa).

99. Marquetti Nodarse, Irma (1996). La crisis del socialismo en la URSS y Europa Occidental: implicaciones para Cuba. En: El derrumbe del Modelo Eurosoviético. Visión desde Cuba, 3. edición. La Habana: Editorial Félix Varela.
100. Martínez Heredia, Fernando (1999). Significado cultural de la Revolución. En: Cultura y Revolución a cuarenta años de 1959. La Habana: Editorial Casa de las Américas.
101. Martínez Llantada, Martha (2003). Los métodos de investigación educacional: lo cuantitativo y lo cualitativo. La Habana: Centro de Estudios Educativos de la Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".
102. Martínez Llantada, Martha (comp.) (2005). Metodología de la Investigación Educativa. Temas y Polémicas Actuales. La Habana: Pueblo y Educación.
103. Martínez Pichardo, Rita (1999). Programa. Diseño Curricular. Un estudio en el caso de la Carrera de Agronomía. La Habana: CEPES.
104. MES (1996). Estudios éticos, no. 4. La Habana: MES, Editorial ENPES.
105. Ministerio de Educación Superior (MES). (1990). Resolución Ministerial 269/90. La Habana.
106. _____. (2003). Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio "D". La Habana: MES, septiembre de 2003.
107. Moll, L. (1990). Vigotsky's zone of proximal development: Rethinking its instructional implications. España: Editorial Infancia y aprendizaje, no. 50-51.
108. Nerey Obregón, Boris (2003). Cuba: desarrollo, estado de bienestar y política salarial. Tesis de Maestría. La Habana: Departamento de Sociología de la Universidad de La Habana.
109. Nocado de León, Irma; Abreu Eddy (1984). Metodología de la Investigación Pedagógica y Psicológica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
110. Nocado de León, Irma y col. (2002). Metodología de la Investigación Educativa, IIda. Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
111. Ortiz Torres, Emilio (2000). El peligro del eclecticismo en las investigaciones psicopedagógicas contemporáneas. El caso de las concepciones de Vigotsky y Piaget. La Habana: Pedagogía Universitaria, no. 2, Revista Electrónica de la Dirección de la Formación de Profesionales, MES, Cuba. Localizable en: <http://intraweb.ucc.culver.php?cont=http://intraweb.umcc.cu/cede/aeses.htm>
112. Pardinás, Felipe (1971). Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
113. Peraza, F. (s/f). La ciudadanía cubana. En: CD-ROM de Carrera de Derecho (Enseñanza Dirigida). La Habana: Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana.

114. Perera Pérez, Maricela (1998). Significados en torno a la desigualdad social. La Habana: CIPS, Academia de Ciencia de Cuba.
115. Pérez Rodríguez, Gastón (1999). Paradigmas contemporáneos de la investigación educacional. Ponencia presentada en el Primer Taller de Profesores Principales en la Maestría en Educación Especial. La Habana: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Especial, de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”.
116. Pérez Rodríguez, Gastón y col. (1996). Metodología de la Investigación Educacional. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
117. _____ (2002). Metodología de la Investigación Educativa, Iera. Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
118. Perry, J. M. et al. (1996). Alternative policies to deal with labor surpluses during the Cuba transition”. En: Cuba in Transition ASCE, vol. 6. Washington D.C.
119. Ponce Delgado, Abel (2003). Los enigmas. Los enemigos de la droga. Una aproximación desde su Representación Social. Tesis de Diploma. La Habana: Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.
120. Ramos Serpa, Gerardo. La dimensión axiológica de la formación profesional universitaria: Un reto frente a la globalización neoliberal. <http://intraweb.umcc.cu/ver.php?cont=http://intraweb.umcc.cu/cede/aeses>.
121. Rivero Báxter, Yisel (2006). Cuba ¿diferenciación cultural o desigualdad social? En: Alain Basail Rodríguez (coord.): Sociedad Cubana Hoy. Ensayos de Sociología Joven. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, Instituto Cubano del Libro.
122. Rojas Soriano, Raúl (1990). Métodos para la Investigación Social. Décima Edición. México, D. F.: Plaza y Valdés Editores.
123. Romero Pérez, Concepción (1999). La formación de valores morales Honestidad y Solidaridad en los estudiantes de 2do. año de las Carreras de Ingenierías Mecánica y Química, a partir de las asignaturas Economía y Teoría Política II. Tesis de Maestría. Matanzas: CEDE/ Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
124. Romero Pérez, Concepción; Acosta Morales Haydeé (1998). Un acercamiento al análisis didáctico de la formación de valores en los estudiantes universitarios. Revista Educación Universitaria #1. Matanzas: CEDE/ Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
125. Romero Pérez, C; Acosta Morales, H y otros. (2000). La Formación de Valores en la Universidad: Exigencias teórico-metodológicas. Matanzas: CEDE/Universidad de Matanzas “Camilo Cienfuegos”.
126. Sanz, T.; Rodríguez, M. E. (2000). El enfoque histórico cultural. Su contribución a una concepción pedagógica contemporánea. En: Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Bolivia, Tarija: Universidad Autónoma “Juan Misael Saracho”.

127. Siguán, Miquel (org.) (1985). Actualidad de Lev Vigotsky. Barcelona: Universidad de Barcelona.
128. Tudge, J.; Winterhoff, P. (1993). Vigotsky, Piaget and Bandura: Perspectives on relation between the social world and cognition and development. North Carolina, Estados Unidos: Human Development, 35.
129. Valdés Díaz, Caridad del C. (Coordinadora) y colectivo de autores (s/f). Derecho Civil. Parte General, Capítulo I. En: CD-ROM de Carrera de Derecho (Enseñanza Dirigida). La Habana: Facultad de Derecho de la Universidad de la Habana.
130. Van Dalen, D. B.; Meyer, W. J. (1994). Manual de Técnicas de la Investigación Educativa. México, D. F.: Editorial Paidós.
131. Verrier Rodríguez, Roberto Andrés; Martínez Pichardo, Rita R. y Pérez de Prado Santa María, Antonio (1988). La Formulación de Objetivos para la Enseñanza Superior. Monografía Didáctica No. 2, marzo / 1988. Matanzas: Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos", Imprenta Universitaria.
132. Viciado, Consuelo (1996). Metodología de la Investigación Educativa. Curso Internacional de la Maestría en la Educación Superior. Bolivia: Universidad Autónoma "Tomás Frías".
133. West, Cornel (2002). Las nuevas políticas culturales de la diferencia. En: Revista Temas, no. 28, enero-marzo, La Habana.
134. Zabala, María del Carmen (1999). Aproximación al estudio de la relación entre familia y pobreza en Cuba. La Habana: FLACSO.