

Educación y Tecnología

Reflexiones en torno a una armonización

Julia Romeo

Las últimas décadas han impreso un renovador cuestionamiento a la acción educativa, producto de la escasa consistencia que se observa entre las orientaciones filosóficas y las científico-tecnológicas que sustentan su desarrollo contemporáneo.

La primacía de una u otra de estas dimensiones que implique absorción de la otra o no reconocimiento de su carácter subyacente, determina la presencia de multidirecciones y, por consiguiente, de sistemas heterocéntricos.

Es preciso reflexionar en torno al hecho educativo y analizar la problemática que lo afecta, considerando la especificidad que caracteriza a nuestra época. La mera expresión de un torbellino de ideas, ajenas a la esencia y existencia del acto educativo, no orientará la toma de decisiones y sólo fomentará la deriva de un quehacer insustancial, producto del supuesto de compartir una misma doctrina o ideología en torno a la educación o de presuponer que éstas —generalmente de carácter foráneo— han sido lo suficientemente transferidas a quienes son los responsables de la acción educativa formal: los educadores con contacto directo con alumnos en aula.

Pierre Furter reclama en su obra EDUCACIÓN Y REFLEXIÓN que durante mucho tiempo la reflexión filosófica latinoamericana no hizo sino reflejar ideologías ajenas al continente, sin analizar críticamente sus propias problemáticas.

Nuestro medio no ha estado marginado de esta preocupación: basta recordar los tópicos que se han debatido en los diversos encuentros de estos últimos años, cuyo común denominador puede sintetizarse como el anhelo de individualizar nuestra identidad a través de lo que *somos* y de lo que *queremos ser* y su consonancia con lo que *hacemos* y *queremos hacer*.

Estas indagaciones orientan la acción y el proceso educativo en sí, pero sus respuestas no constituyen esquemas; muy por el contrario, obliga a una revisión continua y ésta, a un ajuste de los enfoques educacionales, sobre todo a nivel de

estilos operacionales del sistema. Estos deberán acoger los supuestos sustentadores como marco referencial y criterio seleccionador de los estímulos que el medio sociocultural ofrece, como agente externo interviniente en el proceso educativo concebido como proceso interior de formación del hombre.

La educación en su dimensión autónoma y heterónoma refleja el conflicto del desarrollo personal, desde la perspectiva individual y la social.

¿Cómo depurar la incorporación al propio desenvolvimiento de las respuestas que provocan los estímulos del medio, en un continuum que, dada su naturaleza, es de equilibrio inestable?

Esta dinámica —de un modo u otro— se convierte en un factor determinante de la *actualización* permanente del educando; ya sea educando-alumno o educando-profesor.

¿Cómo, entonces, asumir responsabilidades o, más aún, cómo precisarlas o delimitarlas? Por último, ¿cómo cuestionarlas, teniendo presente la decisión personal de asimilarlas o no? En otras palabras, ¿cómo ejercer la *libertad como persona* con una profunda cosmovisión e inherente creatividad?

Una vez más podemos afirmar que vivimos en *crisis*, pero esta *crisis* es nuestra crisis y ella nos afecta como hombres reconocedores de nuestra agonía; como tal, asumiendo la lucha por subsistir con nuestra propia calidad.

David Bidney, al mencionar la crisis cultural en su *THEORETICAL ANTHROPOLOGY* alude a ella como un estado de emergencia producida por la suspensión de las condiciones tecnológicas, sociales e ideológicas, que han predominado. Si esta afirmación la proyectamos a nuestra acción educativa, los efectos de la crisis recrudecen; no sólo por el acopio de informaciones necesarias de manejar para poder operar con propiedad en el mundo de hoy, sino que también por la explosión de la demanda social y económica que se ha traducido en un aumento significativo de escolaridad y, por sobre otro considerando, por la comunicación que se observa desde los ámbitos que vinculan al hombre con su entorno yo-holos, hasta la intracomunicación del hombre consigo mismo y, naturalmente, con la unicidad e interrelación que un proceso educativo conlleva: el principio vital de identificación esencial.

Los diseños, a nivel de educación formal, han intentado enfrentarse a estas situaciones y no han obviado su presencia.

El pensamiento de Toffler expresado en *LA TERCERA OLA*, acerca de la voráGINE de conocimientos que caracteriza nuestro siglo y su caducidad vertiginosa, ha impactado a los planificadores curriculares; no sólo en cuanto a la incorporación de información en los diversos programas, sino que en los procedimientos tecnológicos para su difusión y asimilación.

La diversidad de posibilidades de absorción de parte de los distintos niveles de escolaridad y sus proyecciones, en resoluciones inmediatas y mediatas, también es una evidencia de acoger el impacto provocado por la demanda de escolaridad.

Las orientaciones curriculares que se manifiestan en los planes de estudios constituyen una expresión de la preocupación por el *desarrollo pleno del hombre*. No obstante, ¿se observa consistencia entre lo que se pretende alcanzar y lo que se hace por alcanzarlo?

Surge así, otra vez, la preocupación por el compromiso que toda acción educativa implica y la necesidad de reflexionar en torno a ello a través de un análisis de las manifestaciones conductuales que asumimos. Esto, sin duda, conllevará una revisión de los valores que decimos sustentar: su concepción, experiencia y aseveraciones al respecto.

Urge esta tarea constante de clarificación, en la medida en que aceptemos nuestra perfectibilidad y la consideremos como estímulo incesante de nuestra acción y procesos educativos.

Cabe, entonces, retornar a la reflexión sobre los denominados valores morales, aun estimando que su discutibilidad se aminora y, en cambio, su permanencia, unicidad, relevancia y significatividad, se reconocen como tales y, aún más, se les otorga un carácter determinante en la dignificación humana. Estos valores morales, concebidos como típicamente personales ¿no debieran constituir justamente el haz que iluminara el sendero de un currículo como el que nuestro sistema sostiene?

La finalidad de la educación, desde esta perspectiva, se concretaría en la toma de conciencia de lo que significa *ser hombre* individual y social, de la responsabilidad que esto conlleva y del desarrollo de la voluntad de acción que en ello subyace. En otras palabras, facilitar las decisiones que le corresponden como hombre e incrementar su comportamiento con el desarrollo de actitudes que permitan una acción consonante.

La educación, por lo tanto, es una permanente búsqueda que se caracteriza por la clarificación de la problemática que plantea vivir, asumiendo la tarea exigida por el presente, anticipándose al futuro y absorbiendo sus necesidades mediante la fiel meta de capacitarse para satisfacerlas y alcanzar un aprendizaje que consista, entonces, en lograr los propósitos pretendidos en consonancia con el ritmo individual, en el mínimo tiempo posible y con tal grado de significación que augure persistencia en el tiempo.

La educación formal de responsabilidad de la escuela debe acoger, a través de sus planes de estudios, programas de actividades curriculares y labores administrativas escolares, y la misión que una orientación de esta índole exige, preocupándose no sólo de los contenidos culturales, sino también, y sobremanera, por el ámbito en que este patrimonio se trasmite y enriquece. Según sea el clima en que interactúen educadores y educandos, así será el grado de desarrollo personal y social que la escuela aporte al proceso de *ser hombre*.

El *ser hombre* es casi imposible de definir y cualquier enunciado carecería de una factorización cabal; sin embargo, el destacar algunos de sus factores intervinientes tiene el propósito de verbalizar la misión de la educación que nos preocupa.

Ser hombre es hurgar en el conocimiento de su entorno, intentando descubrir cada realidad, compenetrándose con ella y haciéndola propia.

¿Cómo se produce esta aproximación a una *verdad*? ¿Es un mero proceso de información, repetición y acción, o es un sendero de reflexión profunda donde se logra despejar la incógnita por sucesivos intentos de relaciones establecidas?

Schwarz acota, con razón, que el hombre vive en el conocimiento una iluminación de su ser y su existencia; una comprensión de su acción y un ensanchamiento de su yo.

El contacto consigo mismo y con su entorno exige actitudes de receptividad crítica y respuestas consonantes, pero, además, un ámbito de clarificación tal que al sujeto le facilite su propia búsqueda, no ajena a la indagación de los otros, pero tampoco ignorante de sus personales condiciones. Es un camino de compromisos que supone el diálogo de la verdad y esta verdad la debe asumir toda la sociedad.

El educador profesional se convierte en el portador no sólo de informaciones, sino que, esencialmente, de los mecanismos operacionales y, sobre todo, de los estímulos facilitadores de *vivencias* y, potencialmente, de experiencias que actúen como cimientos de un auténtico desarrollo.

Ser hombre es realizarse en contacto con otros hombres, favoreciendo, al mismo tiempo, que éstos alcancen los grados de satisfacción aspirados y deseables por la sociedad donde el todo se desarrolla.

Nacer en una comunidad no es un acto de decisión personal; no obstante, para *vivir* en ella se requiere de la voluntad de ser partícipe de la macro y micro-colectividades. ¿Cómo poder compartir sin la presencia de valores caracterizadores? ¿Cómo conservar y desarrollar estos grupos humanos sin la intencionalidad y organicidad que un sistema pueda imprimir?

Vivimos la extinción de las fuerzas cohesivas y con ella el riesgo de destrucción hasta de la familia, pilar de toda comunidad. Actitudes como aceptación y tolerancia merecen revisarse y distinguirse del dejar hacer descomprometido. *Ser hombre es un compromiso de vida, consigo mismo y con los otros.*

Para ser hombre hay que tener la capacidad de enfrentarse a la naturaleza, reconociéndose un elemento de ella y aceptando su indisolubilidad con el todo del cual forma parte, pero en el cual cumple la misión de rescatar lo ancestral y luchar por un devenir en que todos sus factores participantes conserven su primogénita tarea. La conservación no se perfila como la mantención incólume, pero sí como el equilibrio entre aquello que no puede ser afectado y aquello que se ofrece para un función latente, no descubierta, pero sí destinada a ser utilizada con inteligencia para satisfacer necesidades que justifican su incorporación a nuevas estructuras.

La concepción de un desarrollo que considere la eficacia al unísono de la necesidad de una efectividad significativa compartida, detendrá la tendencia a un automatismo y consolidará su carácter de medio facilitador re-creable.

Ser hombre es responsabilizarse de su conservación como tal y, por ello,

cualquier remodelación deberá ubicarse en el contexto pertinente: favorecimiento de su calidad de vida. Todo progreso significará no su sustitución por un medio instrumental sino que el auxilio de un recurso para aumentar las posibilidades de plenitud.

Ser hombre es mantener una actitud de autorrevisión constante y responder a un afán permanente de búsqueda de nuevos recodos en pos de una optimización de sí mismo, de los otros, de lo nuestro, de la humanidad.

El hombre es un ser en readecuación, un ser que vive *siendo cada día*, perdura *haciéndose* y su último propósito es su propia humanización.

La inteligencia, la voluntad y los sentimientos que lo caracterizan deberán ser sus herramientas naturales para seleccionar, apreciar y portar valores. El hombre es, por lo tanto, portador de valores y educar es facilitar el logro de su adquisición.

Educación significa una acción destinada a ofrecer posibilidades de integración de todos los valores, fin que se traduce en una meta inasequible, pero que se debe tener presente en las decisiones emanadas de un sistema que se estima orgánico, coherente y humanista.

La educación adquiere su real sentido, en la medida en que se vincule con valores y sea útil para su realización. Johannes Hessen señala que “la vida humana tiene sentido si en ella consiguen realizarse valores” (p. 469). A su vez, la educación es un proceso que hace que la vida del hombre sea humana. De ahí que el sentido de educar se dimensiona como un proceso facilitador de la adquisición de valores.

Puede afirmarse que educar es permitir elegir, desarrollar el autoaprecio y reafirmar conductas, por cuanto todo educador debe ofrecer la oportunidad de decidir una alternativa entre otras; aquella que ofrezca pueden ser o no predefinidas para su selección, pero, en cualquier caso, debe educarse para la decisión de elegir, presentando al educando diversas opciones, de tal modo que él ejecute su capacidad disyuntiva, se entrene en seleccionar, rechazando los impulsos y reemplazándolos por actos conscientes.

Educación es incrementar la *autoestima* que provocan las acciones que se aprecian por lo que ellas significan en la vida personal, tanto como individuo como miembro de la sociedad.

Todo educador es un promotor de la valoración de sí mismo y ésta supone previamente la toma de decisiones, producto de una libre electividad, luego de un *darse cuenta* que lo adoptable merece respeto: el respeto propio y el ajeno.

La selección así concebida será producto de una auténtica apreciación y, por lo tanto, su decisión conllevará un acto estimable de asumir; sin negaciones y, por el contrario, con una declaración abierta y pública que implique la satisfacción de tenerla.

El educando, así, afianzará los comportamientos que ha tenido ocasión de desarrollar y los incorporará a sí mismo, en la medida en que los reconozca como válidos y se le ofrezcan en repetidas oportunidades.

¿Estamos educando y siendo educados de acuerdo con estas consideraciones? ¿Se nos facilita el autodescubrir o se nos fomenta la aceptación de aseveraciones ajenas a nuestras propias elaboraciones? ¿Se nos evidencian en el entorno *ejemplos de vida* en forma reiterada o se observan permanentemente, en el plano de figura, situaciones *anti-ejemplares* que se convierten en estímulo para el *in-vivir*? ¿Se nos desarrolla la voluntad de compartir, o la interacción es reemplazada por normas unilaterales? ¿Tenemos conciencia del sentido de un desarrollo tecnológico como posibilitador de una sociedad humanizante, o la aplicación de la ciencia se nos presenta como un proceso de sustitución de nosotros mismos?

¿Qué responsabilidad le cabe, entonces, al sistema educacional escolar?

El sistema educacional escolar estructura intencional y orgánicamente los estímulos del medio, a través de la acción que ejerce la escuela, como su institución propia, la que concretiza una tarea comunitaria destinada a fomentar el proceso interior de formación del hombre, con su participación consciente y creadora.

Surge, así, el currículo como una tecnología al servicio de los propósitos del sistema educacional formal escolar, y así se le concibe orientando un subsistema cuyo agente es el educando y su misión el facilitar el encuentro consigo mismo, con los otros y con los universales y particulares de la cultura, en un proceso integrador de actualización permanente que implica, en consecuencia, como función, desarrollo e incremento de capacidades, entendidas como el producto de la interacción entre las potencialidades genéticas, los estímulos externos y la actividad personal; en otras palabras, como la eficiencia y efectividad socio-cultural de la persona.

El currículo presupone planificación, ejecución y evaluación, de acuerdo con la concepción de hombre que se tenga, y según las necesidades e intereses que ello involucre, determinando estrategias generales y específicas en consonancia con el *yo*, el *tú* y el *mundo*.

El currículo en esta cosmovisión se dimensiona como un factor posibilitador de actitudes, que incrementa el desarrollo de la persona y, por lo tanto, la selección de sus medios de acción deberá operar consonantemente con lo señalado, teniendo siempre presente que sus instrumentos, mecanizados o no, no son sólo procedimientos para permitir un *almacenamiento adecuado* de la información, sino que su tarea se concretiza en función de su eficiente transferencia y su propósito último se sintetiza como el desarrollo de la conciencia de autoformación y, por consiguiente, en el compromiso de *ser cada vez más hombre*.

El currículo ha de fortalecer la afirmación de la persona, su individualidad y socialidad; misión que exige una clara preocupación por las *pautas de orientación* que se difunden, puesto que éstas constituyen la base de nuevos enfoques que surjan y el criterio de asimilaciones o rechazos futuros.

El currículo adquiere una responsabilidad en relación con el contacto que introduce entre educando y mundo, puesto que conlleva en su proceso el incremento de generalizaciones, las cuales serán causales de las proyecciones que

puedan establecerse entre objetos particulares conocidos y otros objetos con los cuales no se ha establecido aún contacto.

El currículo ofrece un sistema potencial de relaciones significativas, relevantes en la medida en que el educando pueda establecer un contacto afectivo y catéctico, considerándose *catexia* el efecto orientado hacia un objeto y, por lo tanto, como diría Talcott Parsons, *catexia* implica “fijar la significación afectiva a un objeto, no a una propiedad del objeto, sino a una relación entre el actor y el objeto” (p. 27).

De acuerdo con ello, todas las variables curriculares intervinientes deberán promover una simbiosis entre el mundo propio del educando y el mundo de su entorno, desarrollando una actitud de compromiso consigo mismo y con los otros y descalificando las actitudes de mera contemplación o de vaciamiento de datos ajenos al sí mismo y al nosotros mismos.

El currículo tendrá que satisfacer necesidades e intereses surgente y anticiparce a lo que se pronostique como futuro, no como una acción de ciencia ficción, sino que en una proyección de realidades hipotéticas considerando los diagnósticos de hoy.

Es un proceso de expectativas emergentes destinado a ser satisfecho en cuanto a oportunidades de selección y de ningún modo puede diseñarse desde su génesis sobre la base de frustraciones. No es posible confundir, naturalmente, las gratificaciones próximas de aquellas que necesariamente se perfilan como tales en otras etapas, pero sí cada respuesta debe convertirse, en sí misma, en un estímulo para guiar el significado de inmediatos o mediatos acontecimientos de algún modo previstos e incluso no previstos.

El currículo organiza los patrones culturales propios del sistema educacional del cual forma parte, intentando incorporar los elementos constantes, tanto particulares como universales. Su principal dificultad es mantener su coherencia interna, respetando la tradición que caracteriza el ámbito y, a su vez, introduciendo las innovaciones que se estiman como tales, anticipándose a los cambios cuya gestación se percibe como iniciada.

El currículo quizás mal denominado como centrado en la persona y con propiedad reconocido como currículo humanístico debe asumir, en aula, la responsabilidad de una innovación, desde el punto de vista de las estrategias que implante, respetando los aludidos fines de la educación.

Para estos efectos, se entiende por innovación curricular lo ya de algún modo anticipado por la autora de este artículo en un trabajo aparecido en ENFOQUES EDUCACIONALES: Toda modificación intencional que afecta a los procedimientos vinculados con el proceso estructural orgánico de enseñanza y aprendizaje con el propósito de aumentar el grado de logro de los objetivos propuestos y con pretensiones de aceptación e instalación (p. 5).

La aceptación, en este caso, está inicialmente referida a los valores que la orientación curricular imprime, razón por la cual si ellos no se consideran no se podrán sugerir normas de conducta en la acción educativa del aula y, por lo

tanto, las estrategias que se seleccionen no podrán operar en una consonancia filosófico-tecnológica al que todo diseño curricular aspira.

La instalación, por su parte, consecuentemente con lo planteado, sólo se producirá si la comunidad educativa responde afirmativamente a la orientación curricular perfilada. En caso contrario, se producirá una *innovación de escritos*, pero nunca *de hechos*; más aún, si recordamos que una comunidad educativa no sólo está constituida por profesores y alumnos, sino que por todo el entorno que educa.

El currículo humanístico tendrá que utilizar estrategias que permitan al educando una auténtica comunicación consigo mismo, a la vez que facilitar una comunicación con los otros y con su medio. En otras palabras, este currículo deberá preocuparse esencialmente de favorecer un contacto entre el sujeto que aprende y los sujetos con quienes comparte, según dónde y cuánto se aprenda.

La presencia del educando en la escuela no puede concebirse en una dimensión de la *instrucción* como unilateral, sino que, por el contrario, ésta conlleva la permanente conciencia de que es otra oportunidad —quizás la más sistemática— de *educarse* y, por lo tanto, de autoconocerse e interiorizar las pautas culturales del medio en que se desenvuelve.

Un currículo humanístico exige estrategias de participación e interacción, satisfaciendo intereses comunes e individuales. La persona crece en contacto con las otras, descubriendo su propio mundo y vinculándose con su universo. Es necesario incentivar la coexistencia no en un sentido de aglomeración o suma de sujetos, sino que en una integración estimuladora de una acción cohesiva.

Sobre el particular, es recomendable señalar el pensamiento de algunos psicólogos educacionales, tales como Richard y Patricia Schmuck, quienes llegan a afirmar que “la educación ha sido reflejo más que guía de las normas y valores de la cultura pero abrigan la esperanza de que ahora estamos entrando en una nueva era: aquella en la que el proceso educativo puede proporcionar energía para la solución de algunos de los problemas de nuestra sociedad” (p. 15).

El currículo así concebido debe estructurar, desarrollar y confrontar acciones educativas interdependientes con énfasis en la responsabilidad personal de cada participante interviniente y utilizar estrategias destinadas al desarrollo de *actitudes* y propicia el compartir *normas*. Debe existir una preocupación por las capacidades individuales, concebidas como de naturaleza confluyente, pero, a su vez, éstas no pueden considerarse como ajenas a las pautas grupales que orientan el quehacer educativo y, por lo tanto, la convivencia y la comunicación.

En resumen, un currículo humanístico enfatiza un clima de respeto, sensibilidad, apertura y creatividad, conciliando la trasmisión de la cultura con la generatividad de experiencias emergentes, converge hacia propósitos comunes y potencialmente diverge en la particularidad de cada educando. Lo importante, como dice Avanzini en una de sus categóricas afirmaciones es que: “Latentes o potentes, *las finalidades* constituyen el parámetro decisivo de la educación” (p. 355). Y retomando lo que insistentemente aquí se ha planteado, cabe añadir

que la finalidad sintetizadora de un proceso educativo se aúna en el camino hacia la *autorrealización* y la *sociorealización* del hombre.

Es así como la acción educativa curricular debe concentrarse en la selección de medios que faciliten dicho propósito, como meta superior, por lo que parafraseando a W.H. Petersen se insistirá en que las actividades de los educadores profesionales deben concentrarse en el proceso de aprendizaje y fundamentarse en el compromiso con la persona del educando.

Las últimas palabras quieren reforzar la preconización de la toma de decisiones en el presente de la acción curricular, y así asegurar, con mayores posibilidades de logro, el desarrollo de un hombre y una sociedad responsable en el futuro.

Esto, cualquiera sea su manera de plantearse, conlleva el predicamento de sustentar una educación como camino de realización, con énfasis en la calidad de vida y, por tanto, en una aproximación a experiencias cumbres, según la denominación de Abraham H. Maslow (pp. 147-162). En otros términos, lo que se ha denominado también como la capacidad de vivir en plenitud: potencialidad de alcanzar en forma progresiva el *bienestar*, el cual recae en el hombre, como una unidad de vida espiritual, física, psíquica y social y, como consecuencia, en una acción que se manifiesta en su entorno: la sociedad, y que a su vez se proyecta en un modo más amplio: la humanidad.

Desde esta perspectiva, el currículo, como realización concreta de la educación a nivel de organización formal escolar, debe asumir la función de medio facilitador de autoconocimiento e integrador del mundo circundante, responsabilizándose no sólo del crecimiento intelectual y psicomotriz como ha sido tradición, sino que necesariamente, también, de lo afectivo, lo volitivo y lo vinculado a la adquisición de valores.

De hecho, la preocupación de Robin Montz, en su obra *FIVE ULTIMATE GOALS FOR EDUCATION*, sobre la atomización de la formación del hombre en la escuela, se supera con el enfoque *Whole person*, que apunta al enfoque holista y a la negación del fragmentarismo, como un proceso destinado a *hacer del hombre un hombre*.

Al finalizar este trabajo, como un apocalíptico mensaje resuenan las palabras de Asimov, vertidas en uno de sus cuentos en torno a la escuela del futuro. Los niños del siglo XXI desconocerán el significado de este recinto, pero lo que es más, como maestro identificarán una máquina, y de ámbito, las respuestas de una informal computadora domiciliaria.

¿Permitiremos que la literatura de ciencia-ficción se traduzca en una próxima realidad?

La escuela no puede morir; aún estamos a tiempo. Reflexionemos. ¡Nosotros somos los responsables del mañana!

ABSTRACT*

Professor Romeo Cardone is concerned with some of the most significant educational problems in these times of accelerated technological change. She points out the commitment of education to the formation of man, both as an individual and as a member of society. New concepts and procedures are proposed for the understanding of the human condition and of the corresponding educational tasks, while emphasizing the importance of curricula as the proper medium in the pedagogical process. Prof. Romeo Cardone conceives this process as a way towards self-fulfillment and, therefore, as an approximation to "peak experiences" in the terms expounded by A.H. Maslow.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- AVANZINI, Giovanni, *La Pedagogía en el Siglo xx*. Narcea, Madrid, 1977.
 BIDNEY, David, *Theoretical Anthropology*. Columbia University Press, Nueva York, 1953.
 FURTER, Pierre, *Educación y Reflexión*. Ed. Tierra Nueva, Buenos Aires, 1970.
 HESSEN, Johannes, *Tratado de Filosofía*. Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1970.
 MASLOV, Abraham H., *El Hombre Autorrealizado*. Ed. Paidós, Barcelona, 1973.
 MONTZ, Robin, *Five Ultimate Goals for Education*. *The Confluent Education Journal* [Santa Barbara, California], Spring, 1983, N° 15, pp. 1-34
 PARSON, Talcott, *Hacia una Teoría General de la Acción*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1968.
 PETERSEN, W., *La Enseñanza por Objetivos de Aprendizaje: Fundamentos y Práctica*. Educación Abierta. Santillana, Madrid, 1976.
 ROMEO CARDONE, Julia, *¿Se cambia o se innova en el Currículum?. Enfoques Educativos*. [Santiago], 1978, N° 3, pp. 3-10.
 SCHMUCK, Richard y SCHMUCH, Patricia, *Hacia una Psicología Humanística de la Educación*. Ediciones Anaya, Madrid, 1978.
 SCHWARZ, Richard, *Wissenschaft und Bildung*. Alber, Friburgo-Munich, 1957.
 TOFFLER, Alvin, *La Tercera Ola*. Gráficas Guada, Barcelona, 1982.

BIBLIOGRAFÍA RECOMENDADA

- BALLANTINE, James P., *Humanizing the World*. *Confluent Education Journal*. [Santa Barbara California], Spring 1983, N° 15.
 BRAIDO, P., *La Teoría dell'Educazione e i suoi Problemi*, Pas-Verlag, Zürich, 1968.
 DECAIGNY, T., *La Tecnología Aplicada a la Educación*. El Ateneo, Buenos Aires, 1974.
 HILLMANN, Aaron W., *Concepts and Elements of Confluent Education. Life in Possibilities, not Probabilities*. CEDARC, [Santa Barbara, California], 1975.
 ROMEO CARDONE, Julia *La Tecnología Educativa Holista*. Un medio al Servicio del Hombre. Atenea, [Concepción], 2° semestre 1982, N° 446, pp.