# UNIVERSIDAD DE GRANADA

**DEPARTAMENTO**
**DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR**

TESIS DOCTORAL

## *LA REFORMA CURRICULAR EN COLOMBIA: UN ANÁLISIS DESDE EL QUEHACER DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA. ATLÁNTICO – COLOMBIA*

**Autora: NOHORA BEATRIZ BONILLA CUBIDES**

**Directores: Dr. D. MANUEL LORENZO DELGADO**
**Dr. D. JOSÉ A. PAREJA FDEZ. DE LA REGUERA**
**Dr. D. CÉSAR TORRES MARTÍN**

**GRANADA 2006**

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: Nohora Bonilla Cubides
D.L.: Gr. 779- 2006
ISBN: 84-338-3816-4

# DEDICATORIA

A MI FAMILIA,
A LA QUE LE PROFESO TODO MI AMOR
Y ES MI SOSTÉN PARA SEGUIR AVANZANDO
EN ESTA ARDUA LABOR

## AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé a realizar la investigación en una escuela del suroccidente de Barranquilla, Colombia, ciudad donde resido , oí de una maestra que las Prácticas curriculares para ella se habían convertido en un cliché, se despertó en mí el interés por ahondar más en el tema. Esto dio pie para que la investigación, que finalmente se convirtió en una Tesis de Grado para optar el título de doctor, diera cuenta del estado de estas prácticas curriculares.

El apoyo del colega y amigo del doctorado en Educación de la Red de Universidades Colombianas Reynaldo Mora Mora permitió ahonadar profundamente en el significado real de las prácticas curriculares en los maestros y sigo en una deuda con los representantes del Consejo de Facultad de Ciencias de la Educación, el Consejo Académico y el Consejo Superior de la Universidad del Atlántico, donde laboro, por permitirme dedicar tiempo para la realización de esta investigación.

Este trabajo representa los esfuerzos combinados de Maestros, profesores, directivos, alumnos y padres, cuyo trabajo, inquietudes, comentarios y cuestinamientos ayudaron a replantearme una y otra vez los caminos para una feliz culminación.

Quiero agradecer especialmente al doctor Manuel Lorenzo delgado por revisar y aportar sugerencias, opiniones, consejos valiosos y erudictos a este trabajo.

Así mismo a mi esposo que proporcionó la calidez de su amor e inteligencia para alimentar la realización de este proyecto.

Es tan extensa la lista de colaboradores que a lo largo de la realización de este trabajo y especialmente en estos últimos días han aportado su dedicación y creatividad al mismo, que no puedo menos que decir "MUCHAS GRACIAS". Siempre agradeceré a cada uno de ustedes por haberme ayudado a llegar hasta aquí.

INTRODUCCIÓN ..... 7

CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN ..... 11
1.1. Problema y objetivos generales de la investigación ..... 11
1.2. Fundamentos teóricos de la investigación ..... 12
1.2.1. Conceptualización del Currículum ..... 14
1.2.2. El Currículo como construcción permanente ..... 23

CAPÍTULO 2. CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XX EN COLOMBIA ..... 27
2.1. La pedagogía católica (1900-1927) ..... 27
2.2. Escuela Nueva (1927-1952) ..... 29
El rol del maestro en la Escuela Nueva ..... 32
2.3. Tecnología educativa (1957-1986) ..... 33
2.4. Consolidación del modelo instruccionista (1970-1974) ..... 35
2.5. Plan para cerrar la brecha y la crisis financiera y cualitativa de las facultades de educación (1975-1980) ..... 37

CAPÍTULO 3. NUEVAS TENDENCIAS CURRICULARES EN COLOMBIA ..... 47
3.1. Perspectivas teóricas curriculares colombianas ..... 51
3.1.1. Elementos teóricos de un Currículo para la modernidad ..... 51
3.1.2. La reestructuración curricular o la integración del saber ..... 59
3.1.3. Mario Díaz Villa o las prácticas curriculares alternativas en la educación colombiana o los problemas, conceptos y estrategias del Currículo en la formación ..... 68
3.1.3.1. Los problemas, conceptos y estrategias del Currículo en la formación ..... 68
3.1.3.2. Del discurso pedagógico al discurso instruccional o las claves para la comprensión del Currículo ..... 76
Argumentación del desarrollo del modelo de los discursos dominantes: discurso regulativo general y el discurso pedagógico oficial ..... 82
3.1.3.3. Del discurso de la flexibilidad curricular ..... 87
3.1.3.4. Del discurso de la formación académica y la práctica pedagógica ..... 100

CAPÍTULO 4. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 0 115 DE 1994 Y SU INCIDENCIA EN LA PERSPECTIVA CURRICULAR COLOMBIANA ..... 114
4.1. La profesión docente y el desarrollo de la educación colombiana ..... 116
4.2. Paradigmas de la formación presentes en los procesos de construcción curriculares ..... 121
4.3. El paradigma francés de la formación: una propuesta desde la educabilidad del ser ..... 133
4.4. El paradigma alemán de la formación o el ser en la cultura ..... 139
4.5. Paradigma anglosajón de la formación: el enfoque funcionalista y tecnológico ..... 153

CAPÍTULO 5. LOS DESAFIOS PARA EL EDUCADOR DEL SIGLO XXI DESDE EL CURRÍCULO ....157
5.1. Perfil del nuevo educador ....163
5.2. El perfil del educador integral ....166
5.3. La pedagogía: el saber fundante de los educadores ....167
5.4. Pensar la calidad de la educación desde la formación del maestro ....171
5.5. Desarrollo de políticas de investigación y de la formación de docentes investigadores ....175

CAPÍTULO 6. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO MARCO CURRICULAR ....179
6.1. La escuela de cara al siglo XXI ....179
6.2. La investigación pedagógica: su razón de ser en el proyecto educativo institucional ....184
6.3. La relación entre proyecto educativo y modelo pedagógico y Currículo ....187
6.3.1. Planteamiento del problema ....187
6.3.2. Contexto de formación del nuevo escenario pedagógico y curricular desde el PEI ....190
6.3.3. Relaciones entre PEI-MP y Currículo ....191
6.3.4. Fundamentos legales del proyecto educativo institucional (PEI) ....193
6.3.5. Formación en y para la autonomía ....194
6.3.6. Postulados del PEI ....199
6.3.7. Objetivos del PEI ....200
6.3.8. Construcción del PEI ....201
6.3.9. Proceso de participación ....202
6.3.10. Proceso de análisis y reflexión ....204
6.3.11. Diseño del Currículo del PEI ....205
6.3.12. Hacia una metodología de la construcción curricular ....206
1ª. El Currículo es una representación de la institución educativa que piensa el formar ....208
2ª. El Currículo es un conjunto de significados a través del cual se vive el proceso formativo ....211
3ª. La construcción curricular debe propiciar el dialogo entre lo local y lo global ....212
4ª. El objeto del análisis curricular es la formación del ser ....215
6.3.13. Plan de estudios del PEI ....216
6.3.14. Proceso de interacción y proyección comunitaria ....218
6.3.15. El plan operativo ....219
6.3.16. Evaluación del PEI ....220
6.4. Criterios para la selección de un PEI modelo, partiendo de procesos de acreditación de las instituciones educativas ....222
6.4.1. Educación, formación y procesos de acreditación ....222
6.4.2. Acreditación: un debate para las instituciones de educación preescolar, básica y media ....225

CAPÍTULO 7. LA APERTURA EDUCATIVA EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA A LA PROPUESTA CURRICULAR: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN .....237
7.1. Diagnóstico de la problemática socio-económica en el distrito de Barranquilla.....244
7.1.1. Modelo de desarrollo económico .....246
7.1.2. Diseños curriculares descontextualizados.....247
7.1.3. Deficiencias pedagógicas.....248
7.1.4. Investigación pedagógica deficiente .....249
7.1.5. Falta de credibilidad.....250
7.2. Desarticulación del sistema educativo.....251
7.3. Manejo financiero y administrativo de la educación .....253

CAPÍTULO 8. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION .....255
8.1. El problema de investigación.....255
8.2. La muestra .....256
8.3. Instrumento .....257
8.4. Análisis .....268

CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....269

CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....275
10.1. Conclusiones.....278
10.2. Recomendaciones .....280

CAPÍTULO 11. .....282
PROPUESTA: PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO DESDE PROPUESTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA .....282
CONSIDERACIONES INICIALES DE LA PROPUESTA.....283
ANTECEDENTES .....287
PENSAR EN PROPUESTAS ALTERNATIVAS CURRICULARES PARA EL NUEVO MILENIO .....292
LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS-FORMATIVAS.....297
ALGUNOS FUNDAMENTOS TEORICOS PARA PENSAR LA EDUCACION Y LA FORMACION DESDE PROPUESTAS ALTERNATIVAS.....302
ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES PARA LA CONSTRUCCION SOCIAL DE CURRICULOS ALTERNATIVOS .....314

BIBLIOGRAFÍA .....319

# INTRODUCCIÓN

Las circunstancias actuales por las que pasa el país generadas por el proceso de ajuste y puesta en práctica de la Nueva Carta Política de 1991, cuyo articulado sigue siendo materia de debate en lo político, económico, social, cultural y particularmente en lo educativo, llevan a la necesidad de pensar en un cambio radical en las estructuras político-administrativas del sistema Educativo Colombiano para responder en forma adecuada y oportuna al nuevo modelo político, económico y cultural, así como al desarrollo científico-tecnológico en cuanto a las nuevas relaciones entre el Estado y la Sociedad, incluidos los procesos de culminación que este cambio requiere.

Es aquí, donde la educación está llamada a ejercer un papel protagónico para rescatar mediante nuevas alternativas y estrategias pedagógicas el desarrollo humano integral ante la pérdida de los valores individuales, familiares y sociales que actualmente están haciendo crisis en todos las órdenes, niveles y estamentos en nuestro país. Cabe anotar que para tal fin, el artículo primero de la Constitución reza:

*"Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto por la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general."*

De esta manera, se establecen los principios orientadores para la organización del país y se invita a promover prácticas sociales que posibiliten la participación, construcción y consolidación de una democracia como corresponde a una nación pluralista, autónoma,

solidaria y respetuosa de la dignidad humana. Como se puede colegir, es entonces el Sistema Educativo Colombiano el llamado a promover un cambio sustancial hacia la democracia, la paz, la convivencia pacífica, fundamentales en una educación y formación en valores partiendo de la familia como el gran núcleo social y extendiéndose en segunda instancia hacia la comunidad educativa y a partir de ésta a todos los sujetos y organismos que conforman nuestra identidad local, regional y nacional.

Lo anteriormente expuesto eliminaría el aislamiento del sector educativo con otros sectores del Estado y de la Sociedad, cuyas características dominantes siguen siendo la de una administración centralizada, burocrática y frecuentemente autoritaria, en donde los procesos educativos han enfatizado más la enseñanza que el aprendizaje, dejando de lado las propias necesidades, intereses y expectativas de quienes en un momento dado son sujeto y objeto del acto educativo, colocándose de espalda a una realidad socio económica cada día más compleja y, peor aún, sin tener en cuenta los desafíos que representa para el conocimiento actual la ciencia y la tecnología.

Por lo tanto, es la Ley General de Educación, o Ley 115 de 1994, el instrumento legal emanado del Congreso Nacional, el que a través del Ministerio de Educación Nacional implementa los principios constitucionales, determina las criterios fundamentales para construir no sólo la Colombia del siglo XXI, sino también los mecanismos y directrices necesarios para formar el colombiano que el país necesita. Señala también los lineamientos para transformar la educación, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje, comprometiendo en ello, la participación del Estado, la Sociedad y la Familia. A todas luces, se trata de asumir un desafío dentro de un período de transición como el que se vive en el país y varias naciones de Latinoamérica, pues

según autoridades educativas nacionales e internacionales manifiestan a través de encuentros, seminarios y congresos "el modelo educativo en desarrollo en las últimas décadas, no ha podido consolidar el crecimiento cuantitativo del sistema con niveles satisfactorios de calidad y equidad" (Caballero, 1992).

La puesta en marcha de la Ley General de Educación en 1994 representa una ruptura con el paradigma tradicional (educación enciclopedista) que ha olvidado a la persona e ignorado sus potencialidades, por uno nuevo que recoge y valore a la persona, que promueva una educación para la formación más que para la instrucción y que oriente el trabajo escolar hacia una enseñanza y un aprendizaje significativos. Además, consolida la educación como un servicio público con función social (Mora, 2002) mediante derroteros de vida en sociedad, apoyados en la discusión y búsqueda de acuerdos sobre asuntos de interés comunitario dentro del respeto mutuo entre sus participantes, contribuyendo de esta manera a la constitución de la identidad nacional y a favor de las relaciones culturales y étnicas a través del desarrollo científico y tecnológico en el marco regional y nacional, dadas las características geográficas y culturales que de una u otra manera ha tipificado, de acuerdo a la región en la que vive, se desarrolla e interactúa.

Así las cosas, el P.E.I. como instrumento operativo de la Ley General de Educación Colombiana estipula que su diseño, implementación y aplicación se realice en concordancia con las características propias de cada región, con sus etnias, costumbres, códigos psicolinguísticos y particulares formas de conocer, percibir e interpretar la realidad.

Hasta hace algunos años, las instituciones educativas preveían lo que sus estudiantes necesitaban en su proceso de enseñaza-aprendizaje y sobre estos supuestos planificaban su labor educativa apoyados en el Plan de Estudios y en los programas de las asignaturas en lo que hace poco se llamó "Currículo".

# CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

## 1.1. Problema y objetivos generales de la investigación

De acuerdo con los antecedentes anteriores, la investigación pretende abordar un análisis de la actual reforma curricular colombiana, desde la perspectiva de los docentes, contextualizada en el distrito de Barranquilla del Atlántico colombiano. Para ello, se propusieron los siguientes objetivos:

- *Evidenciar en los docentes del sector público en el Distrito de la ciudad de Barranquilla, Colombia el nivel de conocimiento, interpretación y aplicación del Nuevo Currículo propuesto por la Ley General de Educación.*
- *Establecer en los docentes elementos relevantes que impliquen necesidad de cambio según perciban esta nueva propuesta curricular.*
- *Categorizar la identidad del rol docente frente a las exigencias de la sociedad.*
- *Conocer las percepciones de los docentes sobre los fundamentos de acreditación, pedagógicos, legales, filosóficos, sociales, psicológicos y epistemológicos de la nueva reforma curricular.*
- *Analizar el comportamiento de los docentes frente a esta reforma curricular presente en la Ley General de la Educación con relación a:*
    - **a) Enfoque y desarrollo de contenidos.**
    - **b) Implementación de recursos didácticos.**
    - **c) Relación profesor-alumno.**
    - **d) Evaluación y promoción de los alumnos.**
    - **e) Actitudes ante el desempeño profesional y**
    - **f) Expectativas de la propia docente.**

Y en consecuencia con todo lo señalado:

***"Proponer acciones de mejora con miras al logro de la calidad de la educación en el contexto local y regional"***

## 1.2. Fundamentos teóricos de la investigación

El currículo es una creación conjunta entre la escuela y la comunidad, entre los encargados de la educación formal y los protagonistas de la no formal que son todos, incluido el maestro, y encuentra su pleno sentido en los valores y expectativas de la comunidad. Es un instrumento de la educación que le permite a un grupo humano hacerse imagen posible, material y espiritual de lo que el mismo quiere ser. El diseño curricular así concebido, establece la congruencia entre lo que la comunidad es y lo que quiere llegar a ser en base a sus condiciones, su historia, su trayectoria social y los orígenes de su riqueza cultural (Mora, 2003).

Uno de los elementos fundamentales de la educación consiste en la elaboración del currículo como una responsabilidad del sistema educativo y concretamente de las instituciones y organizaciones para operacionalizar, mediante estrategias, los planes y programas propuestos direccionados hacia el logro de la cobertura y la calidad de la educación. En su sentido más amplio, el currículo en su parte teórica evidencia la ideología política y social de sus proponentes y diseñadores y en la parte instrumental la aplicación de la ideología del momento traducida en los planes de estudios, contenidos temáticos y la metodología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La responsabilidad tanto en el cumplimiento de su fundamentación así como la implementación en la práctica ha recaído secundariamente en el cuerpo docente y no en el Estado.

En Colombia se han enfocado y siguen vigentes dos orientaciones curriculares: una orientada por el Estado con tendencia a atender profundamente a la educación primaria y la otra, emprendida por la Federación Colombiana de Educadores (FECODE) en defensa de la educación pública. Ambas orientaciones poseen sus particulares percepciones e interpretaciones del servicio educativo.

En la percepción privatizadora impuesta actualmente por el neoliberalismo, el Estado propone opciones así:

- **Un currículo uniforme, monolítico.**
- **La comunidad asume los costos sin ninguna responsabilidad financiera por parte del Estado.**
- **La institución educativa puede constituirse en una entidad autosuficiente con la responsabilidad de financiarse y elaborar su currículo.**

En la actualidad, la propuesta de FECODE y de sectores progresistas de la sociedad colombiana, en el sentido de fortalecer la educación pública se hizo realidad con la aprobación de la Ley General de Educación en 1994, y la declaración de la autonomía escolar; le corresponda el Estado responder por la parte financiera y administrativa, las directrices generales del proceso educativo son establecidas por la ley y obligatorias para todos las instituciones, conservando cada una de ellas su autonomía para la elaboración de su propio currículo.

### 1.2.1. Conceptualización del Currículum

En la actualidad el currículo no se concibe exclusivamente como un programa sino como todo un proceso global que produce una institución y que influye sobre todos sus alumnos (Vasco, 1983; Mora, 2002). El currículo en este sentido debe ser un proceso global, que se vive, se incorpora y se dinamiza cada día en cada aula y en cada institución.

De otro lado, el currículo se puede CLASIFICAR en:

∗ Currículo Ideal: Qué es lo que una institución, dentro de una utopía posible, debería incorporar para lograr un ideal de formación, es decir, lo que somos, lo que deseamos y lo que deberíamos llegar a ser.

∗ Currículo Prescrito: Consiste en la formulación y explicitación en los documentos oficiales, la ideología, la legislación y los reglamentos explícitos.

∗ Currículo Enseñado: Equivale al currículo desarrollado, aplicado y practicado; al proceso que se sigue en la práctica, el que en realidad está ocurriendo explícita e implícitamente en la institución.

∗ Currículo Aprendido: Aquél aprehendido por el estudiante, el proceso asimilado por el estudiante quien aprende cosas que no estaban previstas en el programa, o bien, que no aprende según los objetivos de la enseñanza.

∗ Currículo Evaluado: El que se manifiesta en las evaluaciones para que el estudiante demuestre lo que sabe en conocimientos, habilidades y competencias. Existe una gran distancia entre el currículo ideal, el prescrito, el practicado, el aprehendido y el evaluado (Vasco, 1983).

En las últimas décadas del siglo XX se empieza a retomar nuevas teorías y tendencias en la conceptualización del currículo así:

- De una conceptualización de currículo en términos de planes y programas de estudios a una conceptualización sobre estructuras curriculares.
- De una percepción del maestro como transmisor del conocimiento a la de constructor del mismo.
- De un docente-administrador del currículo a un docente diseñador.
- De un enfoque del docente como interventor en el proceso educativo al de un docente que interactúa en dicho proceso.
- De una concepción vertical de la educación a una concepción horizontal de la misma.
- De una interpretación de la administración de la educación centralizada se asume la administración educativa descentralizada.
- De un enfoque de educación curricular se pasa a una real interpretación de flexibilidad del currículo.
- De un estudiante que memoriza a uno que racionaliza.
- De una concepción de estudiante que ejecuta cosas y eventos a una concepción del estudiante que confrontan eventos, fenómenos y situaciones.
- De un maestro programático a un maestro investigador.
- De currículos extensivos a currículos intensivos.
- De un enfoque de currículos en términos de resultados a un currículo en términos de procesos.

En este paradigma se entiende el currículo como:

- Una hipótesis de trabajo que orienta la formación de un individuo a lo largo de un determinado nivel o una carrera, en un área del conocimiento, lo cual conduce al reconocimiento del proceso curricular como uno de investigación que se adecua a lo largo de su implementación y que sólo puede ser alcanzado al final de la formación mediante la confrontación de los supuestos que, como marco teórico se enuncian en el inicio de todo el proceso, o por el impacto en el medio socioeconómico y cultural en el que le corresponde interactuar.
- Un proceso que relaciona una concepción con una aplicación, pues no son unos los que plantean el currículo y otros los que lo llevan a cabo. La dinámica curricular es participativa entre directivos, docentes, estudiantes y comunidad en general ya que todos, de alguna manera son orientadores, ejecutores o usuarios de los resultados del mencionado currículo.
- Un trabajo interdisciplinario en el cual se integran diferentes especialistas (filósofos, sociólogos, psicólogos y pedagogos) que en términos de un problema común de formación de un individuo, aportan elementos y concepciones desde la óptica particular de su disciplina al diseño curricular. Un desarrollo en lo práctico informativo y en lo conceptual-formativo.

Por otra parte, hay que entender que la estructura curricular es una orientación que permite la articulación, la secuencia y la flexibilización de los procesos por aplicar y desarrollar, con el objetivo de la formación del individuo. Es una pauta o un derrotero que facilita la integración de contenidos a nivel teórico y práctico. Es un esquema que define la racionalización en la distribución de los contenidos y en el empleo de estrategias y en la utilización de los recursos.

Para explicar el peso que en el sistema educativo colombiano se le concede al currículo, es preciso recurrir al método comparativo y a la historia de las prácticas curriculares, para explicar las características y las funciones internas de él en un Proyecto Educativo, a partir de un consolidado teórico: una Teoría Curricular, entendida como una disciplina que estudia las relaciones con la práctica formativa. Es así, como puede llegarse a interrogar este poder en el proceso de formación y lo que ello representa en ese sistema.

Es demasiado evidente que el currículo domina la vida escolar y universitaria, en sus representaciones y prácticas de los actores educativos y pedagógicos, sino también en la organización y el funcionamiento de la institución misma. Se ha descrito en muchas ocasiones la ansiedad, por parte de quienes tienen que rendir cuenta sobre la operacionalización del currículo; de hecho, él no es solamente la expresión más visible de este espacio y de las opciones implícitas en un sistema educativo, en la medida que impone una definición social del proceso formativo de un saber y la manera cómo éste se objetiva, sino que también ofrece instrumentos, recursos, procedimientos, etc., eficaces para la empresa de la formación. En tal sentido, el currículo es reflexión-acción porque a través de sus prácticas, sometidas a una revisión permanente, se trata de responder a los cambios de la sociedad y los progresos de la ciencia.

Lo anterior implica, entre otras cosas, que sean transformados y renovados constantemente los discursos y sus respectivas prácticas, que sostienen la construcción del diseño curricular, desde los procesos de enseñabilidad, aprendibilidad, educabilidad e investigabilidad, lo que en últimas, conlleva a una evaluación también permanente de otros factores del proceso de formación, como el modelo pedagógico, el tipo de evaluación, la

investigación a ser curricularizada, entre otros. Así, veríamos que los distintos tipos de currículo, que siempre son simultáneamente modelos reglamentados e institucionalizados, producen el prototipo de currículo con mensajes formativos-pedagógicos.

De esta forma, los enfoques y modelos que se expresan al interior de un currículo, corresponden a escuelas de pensamientos nacionales o extranjeras, para organizar un aprendizaje orientado hacia un tipo particular de formación. En todo caso, el currículo expresa, promueve, sanciona y consagra los valores solidarios de una cierta organización del sistema escolar o universitario en una Institución Educativa y, a través de sus mediaciones, se comprende el papel, por ejemplo, de los textos utilizados, en una determinada formación.

En lo que puede llamarse una geografía conceptual y teórica de las prácticas curriculares, hay diferentes exponentes que, por un lado señalan que el currículo se encuentra en crisis, afectando los discursos y las prácticas (De Alba, 1991); otros, coinciden en señalar que toda la problemática en torno al currículo, como disciplina y en cuanto a su orientación, fue perfilada en la historia de la educación en los países anglosajones, como resultado de la aplicación de la perspectiva de la ciencia natural a las teorías científico-sociales (Kemmis, 1988). Hay quienes intentan planificar el currículo sobre la base de la mentalidad, fundamentada en el análisis universalista, científico y objetivo del currículo, que desconocen principios básicos sobre los cuales debe sustentarse la planificación y el desarrollo curricular: la relación que él debe tener con la realidad económica-productiva y de trabajo en un país, con el contexto social de cada uno de los grupos poblacionales, con sus condiciones de vida, de trabajo y aspiraciones futuras, a través de sus valores y su cultura específica (Magendzo, 1986).

Cuando se trata de describir los efectos más señalados del poder de este dispositivo en las prácticas de formación y en la organización de una Institución, el sistema educativo propone los ejemplos más acabados y, como caso limite, plantea con una fuerza particular la cuestión de los factores internos y externos que pueden explicar las variaciones históricas o nacionales del peso funcional del currículo. En consecuencia, es imprescindible recurrir al método comparativo cuando se requiere distinguir entre lo que se refiere a las demandas externas y lo que se refiere a la manera de satisfacerlas, o lo que, en el caso de un sistema formativo determinado, se refiere a las tendencias genéricas que todo sistema educativo debe a su función propia de educar y formar en las tradiciones singulares de una historia escolar o universitaria, y a las funciones sociales, nunca completamente reducibles a la función de enseñar.

En tal sentido, hay que referir la cultura escolar o universitaria al universo social del sentido de su promoción, es decir, comprender la significación funcional de la formación; es por ello, que debe situarse el proceso formativo en un currículo transformacional, que de cuenta del sistema de cambios que el proceso implica, para asegurar los fines e ideales tanto constitucionales como legales de un país, como manifestación particular de una tendencia de las sociedades modernas: autonomía, formación de valores, desarrollo de competencias, formación para el trabajo, para la paz, etc.

Lo anterior, por cuanto en un sistema escolar o universitario, la categoría por excelencia para ese proceso es el currículo, desde el desarrollo de una formación representativa de un saber funcional, deduciéndose que en cada coyuntura histórica, él ocupa la mejor posición para encauzar las metas sociales, privilegiando el trabajo colectivo de actores y sujetos pedagógicos, dando validez a sus conocimientos y valores, llevando a la aplicabilidad de los saberes en el

contexto. Hay que velar, en particular porque las prácticas que diseña y pone en escena el currículo lleven al éxito al conjunto de la "empresa pedagógica", cual es la de formar integralmente para la vida.

En este orden de ideas, el estado actual de los procesos curriculares en Colombia es el resultado contingente de una sucesión de acontecimientos: la Constitución de 1991 y los procesos de modernización y globalización, entre otros. Habría que reconocer a las Instituciones Educativas la autonomía, para que a través de ella, logren mantenerse frente a las demandas externas en la comprensión de las características del funcionamiento que deducen el accionar del currículo adoptado; sin embargo, al tomar al pie de la letra tal autonomía, es preciso analizar las funciones sociales que desde él realizan aquellas, ya desde él obedecer exclusivamente a la lógica del quehacer de la norma o al accionar propio del sistema educativo.

Entonces se comprende que para realizar completamente las funciones asignadas a las Instituciones Educativas, deben poner en escena un currículo, entendido como aquella objetivación de saberes para la formación integral, a partir del currículo formal que la realiza y asume. Así, un análisis de las funciones sociales del currículo que pretenda romper con las imágenes engañosas que el sistema educativo tiende a proponer de su funcionamiento y funciones, conduce a sustituir el análisis puramente funcional que sirve a las funciones ocultas del currículo, por un estudio sistemático de ellas como el lugar privilegiado, para la aprehensión de las relaciones entre el funcionamiento del currículo y la real formación de un futuro profesional a formarse, por ejemplo. No hay nada mejor que el currículo para inspirar las utopías de la formación, para inspirar su reconocimiento social, su legitimidad competitiva de los saberes, según lo proyectado en él, que vendría a constituir el fundamento objetivante de la

presencia pertinente o no de una determinada formación. De esta forma, el currículo pretende realizar su función de legitimación en el orden que se establece.

Por ello, el currículo con sus elementos movilizadores pretende en un momento dado, dar crédito a un proceso formativo, y con él, a la aptitud competitiva de un educando que egresa en un nivel del sistema educativo. Hoy, es una actitud la confianza creciente hacia el tipo de currículo que permee y promueve un proceso integral, como criterio de acreditación y atribución del estatuto de unos saberes, fundados en competencias y, de esta forma podría suceder que la formación integral de individuos cognitiva y socio-afectivamente esté cada vez y mayor adaptada a las demandas de la sociedad.

Lo anterior obliga a analizar los procesos comunicacionales, la organización y la selección de los saberes pertinentes, básicos, fundamentales y esenciales, es decir, el trabajo pedagógico como acción prolongada por medio ellos, que realizan la formación propia en todo el sistema escolar o universitario; tanto si se propone analizar la construcción curricular, la organización del ejercicio y la sanción de los efectos organizacionales, por medio de los cuales se realiza la función propia del sistema. Esto conllevaría a construir currículos abiertos, flexibles, revisables y en su elaboración, la colaboración de distintos actores y sujetos, es importante al momento de diseñar los principios curriculares, que indiquen la filosofía que los ha inspirado y las condiciones de su puesta en marcha, así como la coherencia y la complementariedad entre los fundamentos curriculares, su operacionalización, concreción y relación con la vida cotidiana.

La estructura curricular, por otra parte, tiene unos componentes esenciales.

La cultura, como objeto de estudio de la educación se constituye en referente para configurar el proceso de formación de un individuo capaz de desarrollarse dentro de una cultura. Una propuesta de una estructura curricular para la Educación Básica General incluye los siguientes compuestos:

- El primero lo constituye la estructuración de ambientes educativos que incluye lo científico, lo tecnológico, lo social, lo comunicativo, lo artístico, lo recreativo y lo ético, todos ellos, en interacción dinámica con el estudiante. Es así como desde los primeros grados de escolaridad se establece el proceso educativo del niño y del ciudadano a través de la cultura.
- El segundo consiste en la identificación que debe hacer el sistema educativo, de los campos de formación del individuo y la colaboración en su propio desarrollo, campos de formación para todo ciudadano colombiano que debe guardar relación con la transición de la comunidad a la escuela, de la básica primaria a la básica secundaria y de ésta a la Universidad. En todos estos niveles el sistema educativo debe ofrecer al ciudadano una formación desde competencias sólidas que le permitan la proyección y la innovación en el campo de su desempeño en lo personal, profesional y social.
- El tercero involucra los núcleos interpersonales de problemas y de proyectos. Si ya se cuenta con los contenidos mínimos y básicos de los ambientes educativos y los campos de formación se empieza a plantear estrategias metodológicas. Dado que Colombia es un país de regiones con características culturales, sociales y económicas propias, se requiere identificar necesidades y problemas para adaptar el currículo a las realidades concretas de las diferentes regiones y de las comunidades en particular, el proyecto pedagógico, para que funcione debe responder a necesidades y aglutinar además y hacer compatibles los intereses del sistema educativo con los intereses de los administradores del sector político (gobernadores

y alcaldes). De esta manera se logra la interacción de todos los agentes educativos tanto institucionales o internos, como gubernamentales o externos.

- El cuarto, lo constituyen los ejes curriculares, entendidos estos como aquellas necesidades coyunturales que surgen en las comunidades y en la sociedad en los procesos de desarrollo. Ejemplos de necesidades coyunturales son la educación ambiental, la educación para la paz y los derechos humanos, problemas que no se pueden abordar por medio de contenidos o de asignaturas aisladas sino que es todo un trabajo colectivo de desarrollo valorativo y construcción de toda una cultura a través de ambientes educativos y en todos los campos del conocimiento.

### 1.2.2. El Currículo como construcción permanente

Constituye la evidencia más significativa de la etnoeducación. La pertinencia de los contenidos se logra en el trabajo con la comunidad. De esta manera, el P.E.I. no resulta de supuestos sino de certezas, de necesidades diagnosticadas y de las aspiraciones de seres humanos en realidades sociales concretas. Sin embargo, los logros en el proceso educativo como los cambios y transformaciones de la dinámica, crean constantemente incertidumbre y desadaptación. La solución para esta situación es la construcción permanente y el sentido de educación de los programas. En este contexto, resultaban imprescindibles dos aportaciones:

- **1ª El Currículo Básico**: Es un acuerdo tácito establecido en un momento determinado entre la escuela y la comunidad para iniciar juntas la construcción del proceso formativo. Hay que tener en cuenta que el término "escuela" significa no sólo insumos, espacios y relaciones establecidas por normas; sino también trayectoria escolar, pedagogías y formas asociativas; igualmente "comunidad" significa no solo prácticas, contextos y creencias sino también tradición, ritmos, espacios y tiempos de transmisión, iniciación y formación en el proceso integrado de las nuevas generaciones a la manipulación plena de sus culturas. Todo esto ha de

contemplarse y comportarse en forma conjunta para obtener un currículo básico. Este ha de llegar a constituirse como necesidad actual, percibida y expresada por la comunidad y ha de producirse mediante la cohesión de voluntades para un determinado proceso formativo.

- **2º Currículo y Política**: En la perspectiva institucional, la educación es ante todo una política que participa en el enfoque y conceptualización de las demás políticas del Estado en general y del Gobierno en particular. Le propone a la educación el cumplimiento de los objetivos y la orientación hacia las metas determinadas por ella. La adaptación de la educación a la política general se consigue mediante la conformación de equipos interdisciplinarios con capacidad para realizar diagnósticos en diversas situaciones, interpretar tendencias históricas y valorar las posibilidades ejecutivas para direccionar el proceso educativo, por núcleo de planes específicos. Todo plan educativo debe contemplar un perfil que incluya valores, actividades, conocimientos, competencias, que tiene un sentido político e ideológico y que busca proyectarse en la realidad apoyado en las disciplinas científicas.

Dichos valores, conocimientos y competencias convertidos en contenidos formativos, son ordenados y clasificados según sus logros internos y lingüísticos, secuenciados y dosificados de acuerdo a los principios evolutivos del desarrollo humano y acordes con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Igualmente son adaptados para que puedan influenciar en los diferentes contextos socioculturales. Se infiere entonces que el perfil depende de las relaciones de poder en lo político, económico e ideológico, que la implementación de los medios y fuerzas sociales para materializarlo por medio de la planeación, constituye el currículo oficial.

Además, el trabajo asignado a los docentes de las diferentes disciplinas consiste en diseñar ese currículo. Por lo tanto, quienes asumen esta tarea deben recibir los documentos

teóricos, políticos e históricos y vincularse con los diferentes estamentos educativos como son los maestros, los administrativos y los estudiantes y con los diversos sectores de la población, es decir, implementar toda una cultura curricular.

En Colombia la idea que tienen los especialistas encargados de elaborar el currículo y quienes son los responsables de implementarlo y aplicarlo, esto es, administrativos y docentes; se traduce en una serie de interpretaciones y enfoques que varían de acuerdo a particulares concepciones que sobre currículo, tienen cada una de las personas involucradas en el quehacer formativo. Así por ejemplo: quienes en un momento dado realizan reformas curriculares lo hacen pensando en transformar el sistema educativo ya sea en forma parcial, en cualquier nivel de la básica primaria, secundaria, bien sea en forma total, abordando todos los niveles, que conforman el sistema educativo. Cuando la reforma está orientada al nivel de básica primaria, lo esencial es hacer un listado de competencias deseables en el estudiante relacionado con su función personal, habilidades y destrezas para ser promovido al siguiente nivel.

En el caso específico del nivel superior es ya una constante que las universidades realicen un inventario de funciones, tareas y saberes que debe poseer un profesional en lo que se denomina "perfiles profesionales y ocupacionales" materializados en unos planes de estudios con delimitaciones claras en áreas específicas de formación y asignaturas, incluidos contenidos temáticos, metodologías y mecanismos de evaluación e intensidad horaria.

En la concepción del currículo como disciplina, prevalece el criterio de especialista y lo fundamental es el plan de estudios o asignaturas. El currículo, como sinónimo de producto está caracterizado por la necesidad de establecer los objetivos a alcanzar por los alumnos

evidenciados en comportamientos específicos por áreas o por campos determinados del conocimiento. Funcionan en base a teorías del aprendizaje y taxonomías para su logro.

El currículo como proceso considera y específicamente el aprendizaje educativo como un esquema, con una entrada ("INPUT") y una salida ("OUT PUT"), además de una retroalimentación ("FEED BACK"). En esta interpretación no importa mucho el mencionado mecanismo, tampoco quien entra o sale del proceso, sino mas bien tener en orden todos los aspectos y componentes del proceso: metodológicas, técnicas y procedimiento, para su manejo eficiente por parte del docente en los diseños de instrucción ya que se pretende operacionalizarlo en todas sus etapas.

El currículo como significado de recorrido involucra la tarea de identificar y definir los contextos y las estrategias por medio de los cuales el estudiante realiza una trayectoria desde el ingreso a la institución educativa hasta cuando sale al medio en el cual se va a desempeñar. En esta visión tiene validez el seguimiento del desempeño del sujeto, no solamente cuando se encuentra cursando sus estudios sino también en lo que tiene que ver con la congruencia entre desempeño y propósito de formación.

# CAPÍTULO 2. CORRIENTES PEDAGÓGICAS EN EL SIGLO XX EN COLOMBIA

En este siglo y desde el plano administrativo-académico en nuestro país, se han venido desarrollando varios modelos pedagógicos entre ellos: pedagogía, católica, pedagogía activa, tecnología educativa, escuela nueva y la ley general de la educación. Cada uno de estos enfoques pedagógicos está conformado por un PLANTEAMIENTO de la enseñanza, una concepción del maestro, una teoría sobre la escuela, un modo de entender, interpretar y aplicar los diferentes procesos políticos- educativos.

## 2.1. La pedagogía católica (1900-1927)

Se inició con Juan Bautista de la Salle en 1890 en el Departamento de Antioquia y su llegada al país coincidió con el ingreso de otras tantas congregaciones religiosas como la de los franciscanos, jesuitas, dominicos y agustinos. La pedagogía católica, representada por los Hermanos Maristas, Salesianos, Hermanos Cristianos, Hermanos de la Presentación e Hijas de María Auxiliadora, posee en su esencia formadora el castigo, los internados, la disciplina, el conocimiento dogmático, el verbalismo y la memorización, simultáneamente con un énfasis en la formación moral y religiosa.

Desde finales del siglo XIX, Colombia es invadida por un tipo de pedagogía católica tal como funcionó en Francia y Alemania, esto es, con un enfoque conservador y a tono con la ideología política de aquel entonces. Además del monopolio de la educación, el clero produjo sus propios textos con su particular discurso, su pensamiento y la forma de interpretar y vivir la vida. Fundaron pueblos, dirigieron hospitales, construyeron sedes educativas, orientaron la

política y la cultura y orientaron la familia dentro del sistema político imperante. El discurso pedagógico sin muchas diferencias se relacionaba así: educación (grados y niveles), maestro (virtudes y características), organización escolar (Administración, disciplina, moral y religión), niño (conceptualización, cuidados, educación, deberes, derechos), enseñanza (sistema, procedimientos, características).

En resumen, un discurso pedagógico monolítico, concreto, preciso, claro y de fácil implementación. El poder del sistema educativo se manifiesta en revistas, libros escolares, de matrícula, de asistencia, de correspondencia y de disciplina que les permitió no solamente llevar el control interno de las instituciones sino también conocer las acontecimientos de la vida educativa del país. Crearon también laboratorios, restaurantes y centros de asesoría psicológica.

En este modelo pedagógico educar era dirigir y encauzar, por un maestro que habla siempre por la escuela y sus reglamentos, la Ley y sus enunciados, la disciplina y sus preceptos; de ahí, que el docente transmitiera una enseñanza memorística dentro de un marco disciplinario caracterizado por el castigo como la forma de corregir y enderezar al estudiante de tal manera que, al enseñar y educar mediante el sistema de señales y voces de mando, se lograba la disciplina y el sometimiento del cuerpo y del espíritu: “la letra con sangre entra”. El maestro fundamentaba su enseñanza en la lógica, la teología, la moral, la retórica, además de la gramática y el lenguaje, por cuanto se pretendía que mediante estas asignaturas y a manera de repetición, el estudiante se grabará los preceptos y las normas, convirtiéndose el maestro en la máxima autoridad en el proceso de enseñanza.

## 2.2. Escuela Nueva (1927-1952)

Diversos factores de orden histórico, científico y pedagógico confluyen para crear las condiciones que produjeron un gran cambio de concepción en los enfoques pedagógicos que conducirán a la aparición de la Escuela Nueva. La Revolución Francesa derrumbó la concepción de hombre y de Estado que había prevalecido durante trece siglos, dando paso a un nuevo período en donde sobresale la defensa de los derechos humanos, la libertad y el individuo, todo lo cual se manifiesta en el posterior postulado educativo. Las teorías de Darwin por su parte, le aportarían a la escuela nueva una excelente reivindicación de la acción, al considerar ésta como elemento central en todo proceso de selección natural.

Otro tanto los avances de la Psicología del Niño obtenidos por Alfred Binet y Sigmund Freud en especial y las primeras explicaciones sobre el carácter global del aprendizaje derivados de la teoría de la Gestalt propiciaron un marco psicológico que conduciría a resaltar la importancia de la niñez. Cuando a penas emergía la pedagogía activa en Europa en las postrimerías del siglo XIX, en Colombia este movimiento pedagógico fue retomado por Agustín Nieto Caballero su ideólogo y precursor, Llegó a su plenitud y apogeo en 1927 y asimiló la filosofía, métodos y modelos de sus principales exponentes: Rousseau, Kerchensteiner, Decroly, Commenio, Herbart, Claparede, Montessori y Freinet.

Su implementación fue lenta y costosa toda vez que luchó contra un discurso tradicional, homogéneo, cerrado, institucionalizado y dogmático. Por otro lado, el papel del Estado se reducía a ser un instrumento, quien no poseía una misión educadora para con la población y carecía de mecanismos de control y de organización de la escuela pública. La pedagogía activa fue penetrando lentamente en los estamentos sociales. La instrucción pública sufrió una

transformación con la creación de las normales, escuelas y cursos de formación para maestros: primero en Tunja y Medellín.

El Ministerio de Instrucción Pública cambió su nombre por el de Educación Nacional y generó nuevas funciones y dependencias, en especial la parte administrativa y técnica que controlaría y organizaría todo lo concerniente a la capacitación de los supervisores e inspectores de educación.

En 1932 se creó la Facultad de Educación en Tunja y Bogotá; allí se formaron los docentes para las normales, inspectores y directores de escuela se capacitó igualmente a los maestros en los diferentes campos del movimiento científico y en pedagogía, en especial por el reconocimiento que hace de la individualidad y de la autonomía del niño y del joven teniendo en cuenta sus características psicobiológicas, sus capacidades intelectuales, sus habilidades y destrezas psicomotoras y sus actitudes personales con relación a su entorno. En términos generales se da primacía a la instrucción por ello, su carácter experimental, social y natural. También es importante, por el énfasis en el trabajo escolar ya que para su implementación se requieren bibliotecas, impresos y todo recurso que contribuya a ilustrar al educando. Se concede demasiada importancia al trabajo escrito, limitándose de esta manera el intercambio de ideas y la relación interpersonal maestro-estudiante tan vital. El docente es, por lo tanto, un orientador, un facilitador del proceso educativo y la escuela , un lugar de trabajo experimental con relación a los aprendizajes.

La Escuela Nueva es una propuesta metodológica fundamentada en una filosofía que recoge las principales corrientes pedagógicas generadas e implementadas en Europa y posteriormente en los Estados Unidos en los siglos diecinueve y veinte. Es también el fruto de descubrimientos pedagógicos, en especial del naturalismo rousseaniano que aporta la idea del autodesarrollo o crecimiento de la personalidad infantil. También hace parte de este movimiento el énfasis intelectualista de la escuela herbatiana y la concepción voluntarista de la educación. A este se agregan los principios pestalozianos al considerar que la conciencia es sinónimo de actividad y creación.

El movimiento de la Escuela Nueva está conformado por especialistas de la educación ya sean pedagogos o profesionales de otras áreas de la ciencia quienes con sus diversos postulados coincidieron en algunos puntos fundamentales como el paidocentrismo, es decir, el niño es exclusivamente el eje del proceso educativo y a su alrededor giran todas las otras circunstancias y eventos del aprendizaje. Dentro de la fundamentación filosófica se destacan John Dewey como principal precursor de la Escuela Nueva en su doble línea de la experiencia y la acción y George Kerschensteiner por sus postulados de la escuela del trabajo.

Los educadores colombianos más notables de principios del siglo XX retomaron e implementaron las directrices de este modelo pedagógico para incorporarlo al sistema educativo de nuestro país, enfatizando la necesidad de hacer adaptaciones y/o modificaciones para su apropiada aplicación en nuestro medio. En otras palabras, la puesta en marcha de la teoría y su correspondiente praxis demandó, por parte del magisterio colombiano, un conocimiento más integral de las particularidades idiosincráticas de la población estudiantil en cada uno de los departamentos de nuestro territorio. Su fundador Agustín Nieto Caballero junto a pensadores de

la talla de Baldomero Sanín Cano, Luis López de Mesa y Rafael Bernal Jiménez conformaron una tendencia de un nuevo pensamiento pedagógico concentrando en una perspectiva y proyección educativa hacia la innovación de los métodos activos y en los centros de interés con los cuales se contrarrestaba el memorismo, la pasividad y el autoritarismo como características propias de la educación tradicional. En este sentido no era posible trabajar con un método único.

La Escuela Nueva se apoya en considerar la institución educativa como un lugar placentero para el trabajo, un taller y un laboratorio para la vida. Su finalidad principal gira alrededor del hecho de enseñar a pensar, a despertar el espíritu, la inteligencia y las capacidades. Su objetivo estaba orientado a ilustrar la mente para hacerla consciente y libre.

## El rol del maestro en la Escuela Nueva

Según Nieto Caballero, los problemas de la educación y la pedagogía giran alrededor del maestro. De aquí que la educación esté determinada por el maestro, por lo que él es y lo que él represente, característica importante para su elección , selección y formación. Un maestro de tal calidad debe estar dotado de cualidades no sólo académicas sino también personales, éticas y morales, poseedor también de iniciativa y creatividad, animado de un deseo permanente de superación académica y científica. El maestro debe ser también un auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del potencial humano del estudiante. Debe ser un dinamizador y un promotor para el desarrollo de la cooperación y de la solidaridad. Para tarea tan compleja no basta con la formación científica y académica, es necesario que sea un maestro por vocación,

pues sólo así estará convencido de su importancia para ser el estimulador del estudiante. En esta perspectiva, la relación maestro-estudiante amplia la concepción tradicional de sometimiento y dependencia de éste a aquél y rompe el esquema de la pasividad. El verdadero protagonismo lo ejerce el estudiante. Para que esto se dé debe destacarse la importancia del maestro, por paradójico que parezca.

## 2.3. Tecnología educativa (1957-1986)

En la década de los sesenta y setenta comenzó en nuestro país el desarrollo vertiginoso de los modelos tecnológicos aplicados a la educación, especificando que en el lapso comprendido entre 1968 y 1975 es la tecnología instruccional la que predomina en la educación basándose formalmente en el "Diseño de instrucción" dentro del proceso de aprendizaje. A partir de 1975 se da inició el programa de mejoramiento cualitativo de la Educación, inspirado por el Ministerio de Educación Nacional cuya finalidad era la de asumir una percepción más global de la educación y de la enseñanza en particular, hacia la optimización, el rendimiento y la eficacia del Sistema Educativo.

En ese entonces, se recurrió a expertos en educación especializados en economía, sociología , administración y planeamiento para que diseñaran planes, proyectos y programas de educación, lo que da a lugar a que los problemas fundamentales de la educación se circunscriban a lo exclusivamente instruccional y técnico, quedando de lado los aspectos pedagógicos y culturales, elementos vitales en la formación integral del estudiante. En este modelo no tiene cabida el hombre, la vida, los valores, el sentir y el pensar, ya que su interés es

eminentemente técnico y de planificación cuya esencia es difundir resultados, identificar procesos, establecer los medios para alcanzarlos y los mecanismos para evaluarlos.

Si bien es cierto que la tecnología educativa ganó en ejecución y cobertura por cuanto se logró la masificación de la instrucción en los niveles secundario y superior, también es cierto que perdió terreno en la capacidad para la formación de los sujetos protagonistas del quehacer educativo maestros y alumnos, como también en la adquisición y permanencia de los valores, cayendo en el extremo de sustituir al maestro como orientador y asesor del proceso del aprendizaje por el módulo de Instrucción. Lo que hasta ahora se ha expresado corresponde a la tecnología educativa en general, toda vez que la tecnología Instruccional es la parte operativa de aquella en el sentido de transformar las conductas de los alumnos, y su carácter , mediante las fases de revisión, control y evaluación de objetivos previamente formulados para ser alcanzados (instrucción programada).

Por su parte, el magisterio colombiano se ciñó a la técnica didáctica impuesta por las "unidades curriculares" en la creencia de adecuarlas a los procesos internos del aprendizaje, cuando aún no se había configurado un modelo pedagógico a tono con la realidad social y la trayectoria educativa del país. Se puede afirmar que la tecnología educativa no se erigió como un modelo pedagógico o cultural toda vez que quienes lo generaron y posteriormente lo implementaron, fueron personas ajenas al conocimiento del fenómeno educativo y por ende, descontextualizado de la realidad socioeconómica y cultural del país. Además, interpretaron la educación dentro de un enfoque reduccionista. A nivel más particular, el papel del maestro se limita a ser un ejecutor de programas diseñados minuciosamente por expertos sin tener en cuenta la experiencia de aquel, sin respetar las circunstancias concretas en las que el maestro

desempeña su labor, convirtiendo así la misión pedagógica en un "hacer", desligado de los procesos sociales y culturales ya que no fueron consultados ni fueron participes en el diseño y la implementación de los programas dentro de este sistema.

El rápido crecimiento de los centros universitarios de formación de docentes, preparan un advenimiento de las estrategias seguidas en la década del 70 del siglo pasado, marcadas por un enfoque instruccionista y profesionista. En este periodo, las Facultades de Educación consolidaron el desarrollo de los postgrados iniciados en la década anterior, con la asistencia internacional. Sobrevino el proceso de diversificación y ampliación en las áreas de formación, aparecían especializaciones en áreas técnicas y vocacionales para atender la demanda de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media (INEM) y de los Institutos Técnicos Agrícolas (ITA).

En esta etapa desciende la calidad de la formación y correspondiente a ello, en un descenso en el prestigio de la profesión docente. El activismo político malentendido pudo haber sido la causa de esta situación. El crecimiento y la competencia de otras carreras universitarias, convirtió la carrera docente en una segunda opción, o en una ocupación transitoria (Téllez y Amaya, 1987).

## 2.4. Consolidación del modelo instruccionista (1970-1974)

En este periodo se propone una reedificación del sistema educativo a partir del concepto de integración por niveles que comprenden dos sub-programas: la integración en el nivel elemental (integración básica en nueve (9) años de escolaridad) y la integración en el nivel profesional (con los ciclos de enseñanza académica o universitaria). La integración en el nivel

de formación profesional tenía dos proyectos: la integración de los establecimientos al nivel del segundo ciclo de enseñanza media diversificada (donde aparecerá el bachillerato pedagógico) y la integración universitaria (donde se especificará el rol de las facultades de educación) en cuanto a la integración universitaria proponía que la Educación Superior se ordenara con criterios nacionales así:

1. **La expresión del sistema mediante la utilización racional de la capacidad instalada de las universidades, con el fin de ampliar los cupos por regiones.**
2. **Una red nacional de Institutos Politécnicos con carreras de nivel intermedio para los bachilleres de educación media diversificada y para aquellos estudiantes que no rendían suficientemente en la Universidad.**
3. **La promoción por áreas y especialidades que ampliara el servicio por carreras exceptuando aquellas que impusieran un elevado costo en recursos humanos, técnicas y financieras.**
4. **Un plan para el desarrollo de los programas y estudios de postgrado que no solo llevara el nivel académico en todas las profesiones y ayudara a formar personal docente, sino que a través de ello se introdujeran programas permanentes de investigación.**

## 2.5. Plan para cerrar la brecha y la crisis financiera y cualitativa de las facultades de educación (1975-1980)

La ampliación de la cobertura educativa comienza a tener sus condicionamientos: depende de la capacidad instalada y de los mecanismos del autofinanciamiento de las universidades. La política para reducir los aportes del estado a los presupuestos de las universidades recomienda actualizar progresivamente el valor de las matrículas en las universidades oficiales de acuerdo con los costos reales por especialidades; consolidar las universidades existentes y apoyar la creación de otras en aquellas regiones en las cuales se creen recursos propios para contribuir a su financiamiento; apoyan y fortalecen los programas de universidad a distancia y la organización de la universidad nocturna, políticas que repercuten en la facultad de Educación. La mayor asignación presupuestal universitaria se recomienda para aquellas facultades que implican mayor inversión de infraestructura: ingeniería, medicina, tecnología, ciencias exactas.

En segundo lugar, si los programas académicos que ameritan ser apoyados financieramente, son aquellos que generan recursos propios, los de educación pasan a un segundo plano por no posibilitarse el autofinanciamiento. Es decir, los programas de educación resultarían subsidiados por las universidades. En tercer lugar, aparecen nuevas modalidades de capacitación docente por medio de programas a distancia y nocturnos (dirigidos a los maestros que no pudieron llegar a la universidad o para aquellos que solo pueden dedicar en limitado tiempo al estudio). En cuarto lugar, y antes la posibilidad de cursar carreras en educación, surgen los programas de tecnología en educación primaria, educación preescolar, en educación gerontología, entre otras. Estas no solamente abren nuevas perspectivas para el rol del maestro,

sino que además requieren de mínimos costos e inversión institucional y por añadidura, allí pueden llegar "los que no rinden suficientemente en la universidad". En quinto lugar, y en cuanto a la distribución racional del tiempo del docente universitario, la investigación como tarea universitaria queda bien diferenciada de la docencia: no solo es una actividad yuxtapuesta a esta, sino que además su necesidad queda relativizada ya que ella debe justificarse (como disminución de carga académica): El docente que investiga aparece en consecuencia como un privilegiado.

Paralelo a este fenómeno educativo surgen el Plan Nacional de capacitación, la producción de ayudas y material educativo y la Reforma Curricular. Esta empezó con el Decreto 088 de 1976, siguió con el Decreto 1419 de 1978 y luego con una estrategia de diseño del Nuevo currículo y su experimentación hasta 1994 a través del Decreto 102 de 1984 y sus respectivas resoluciones reglamentarias. Esta programación se llevó a la práctica con el modelo de la tecnología educativa y el Diseño Instruccional donde se estipula lo que se enseña, cómo se enseña, cómo y qué se evalúa, con el criterio teórico de formular solo objetivos específicos que sean medibles o verificables. También se hacen recomendaciones y sugerencias sobre actividades y metodologías adecuadas.

La reforma curricular se implementó en primera instancia cuando se produjeron algunos ajustes que pusieron a prueba la resistencia por parte de los docentes hacia los nuevos programas. Se originaron debates sobre el Plan Básico y la reforma universitaria. De acuerdo al consenso de misiones Norteamericanas y Alemanas, se admitió que la mejor estrategia para optimizar el rendimiento del sistema educativo era la tecnología educativa cuyo énfasis radica en incrementar el contacto del estudiante con los materiales o ayuda audiovisuales, los textos

programados, folletos y módulos. Los objetivos de la Reforma Curricular apuntaron hacia la optimización del aprendizaje del estudiante y al mejoramiento cualitativo de la educación con el fin de contrarrestar los siguientes fenómenos:

- **La mortalidad académica y la deserción escolar.**
- **El abandono de la escuela por parte de los niños que habitan en las zonas rurales y marginales.**
- **La deficiente calidad académica y pedagógica del magisterio colombiano.**
- **La falta de ayudas y/o materiales didácticos, textos de consultas que permitan una mejor comprensión de los nuevos conocimientos.**

En la década de los ochenta, se planteó por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que el campo de la renovación curricular podía considerarse como un instrumento para la formación en los niveles de la educación básica y media. Según esto, las circunstancias de la educación colombiana, sobre todo su nuevo estatus, vinculada a las corrientes renovadoras curriculares provenientes del extranjero, convergieron con ciertas predisposiciones académicas y oportunidades institucionales por parte de las Facultades de Educación para asignar al currículo un papel central en el desarrollo de los eventos pedagógicos.

Al plantear esta preocupación el MEN, se allanó el camino para una serie de reflexiones y debates sobre temas como la "formación integral", el "currículo", la naturaleza de los saberes disciplinares y de la propia pedagogía, los patrones de formación en el conocimiento y la existencia (o ausencia) de una comunidad académica en el "campo" intelectual de la educación,

al tiempo que contribuyó de manera sustancial, aunque indirecta, al debate sobre la disciplina fundante.

Los tipos de formación presentes en el proceso de renovación curricular para ser tenidos en cuenta en la estrategia de todo Proyecto Educativo Institucional (PEI) deben estar íntimamente relacionados con el actor principal que hace el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es el docente, y específicamente con el lugar que ocupa éste dentro de dicho proceso. Por lo tanto, el campo de la educación según su desarrollo en Colombia tendía a reflejar las inquietudes de la comunidad académica de docentes e investigadores en esta materia, al tiempo que suministraba una justificación para un enfoque la formación integral basado en el interés de una Comunidad Educativa (CE) en términos de su participación en el proceso.

Aunque la consolidación del campo de la educación en lo relacionado con la "renovación curricular" es un factor importante para entender las maneras en que se comenzaron a estudiar los procesos de renovación curricular en Colombia, se sugiere que sin la presencia de otros factores, a saber el clima intelectual reinante a nivel del Magisterio y la existencia de comunidades académicas en las Facultades de Educación fueron oportunidades institucionales favorables, la renovación no hubiera alcanzado el estatus que finalmente logró como paradigma central en los niveles de la educación básica y media.

En este sentido, es crucial señalar que el entorno académico en ese momento favorecía la adopción de procesos pedagógicos, curriculares, evaluativos y de gestión, que combinaban lo más avanzado en teorías curriculares, pedagógicas, etc., con la puesta a prueba de diversas hipótesis en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este factor, combinado con la realización de seminarios permanentes de renovación curricular por parte del MEN y las Secretarías de

Educación Departamentales, produjo una situación en la que la dimensión innovadora crítica del magisterio quedó fortalecida en el caso concreto de la renovación curricular.

Además de la búsqueda de conocimientos teóricos requeridos para un entendimiento coherente del sistema educativo, la academia del campo intelectual de la educación colombiana se ha caracterizado por el deseo de ser "relevante" para el proceso de formación de políticas educativas. Este vínculo entre la comunidad académica y los círculos de formación de la política educativa del MEN fue forzada claramente por el fortalecimiento de capacitación que financiaba la investigación pedagógica, y cuyo papel resulta crucial para entender la convergencia entre la investigación académica y las preferencias de políticas educativas específicas por parte del MEN.

Así, lo que los académicos ofrecían, los formuladores de política educativa lo querían. Del mismo modo en que se vincula el predominio del realismo curricular con la posición hegemónica por parte del MEN en el sistema educativo colombiano, el surgimiento de la interdependencia de los niveles de la básica y la media, el realismo del sector magisterial oficial, la teorización de la práctica pedagógica, entre otros, también se puede relacionar con las percepciones cambiantes sobre el papel que ha jugado el Paradigma de la Formación Anglosajón en Colombia, ilustrando así el vínculo íntimo que ha existido entre la posición y fuerza relativa de este país en el sistema educativo internacional y las maneras en que se estudian los procesos de formación en relación con el currículo.

El impacto ejercido por la Tecnología Educativa o instruccional en el campo de la formación docente no puede apreciarse a cabalidad sin reconocer que tanto por parte del MEN como por parte del propio magisterio, además de emprender esfuerzos pioneros para interpretar

la nueva realidad curricular-formativa, se emprende la renovación curricular para afianzar un cambio cualitativo en los niveles de la básica y media como lo predominante de esta tendencia, lo que admite implícitamente que las condiciones sociales, culturales, económicas y políticas afectan la formación y la propia calidad de la educación, al tiempo que se reconoce que la renovación curricular emprendida puede servir a fines instruccionales de la formación.

Estas reflexiones allanaron el camino para las afirmaciones posteriores de que el campo del currículo y de la formación responden a necesidades del contexto, dado lo que se ha descrito como la contextualización de la práctica pedagógica, y, por consiguiente, que ella es capaz de objetividad al describir los asuntos del hecho educativo-formativo.

Aunque en ese momento estas ideas no eran nuevas para el campo de la pedagogía, las maneras en que evolucionaron la renovación curricular como una "capacitación" al personal docente oficial, hizo que su evolución resultara vehiculada hasta la implementación de propuestas alternativas en distintas Instituciones Educativas en el sector oficial. Como resultado, antes de introducir las contribuciones del análisis crítico de la renovación curricular como problema, se presentará un resumen global sobre una serie de autores dentro del pensamiento educativo colombiano, con el propósito de explicar, de manera sencilla, las contribuciones centrales de cada uno a la noción de que renovación curricular es una construcción social en el campo de la educación colombiana.

En razón a que la Renovación Curricular exige que el proceso del aprendizaje se desarrolle fundamentalmente en la realidad social del educando, es evidente que las exigencias de tipo psicológico así como las sociales para comprender y resolver los problemas que a diario se le presentan, plantean que el diseño curricular, y el desarrollo de los programas estén basados

en el principio de la integración, en otras palabras, la implementación de un diseño curricular integrado requiere una buena instancia por parte de docentes y demás personas involucradas en el Sistema Educativo.

Lo anterior sólo se podrá lograr mediante los diagnósticos socio-educativo y la investigación permanente de la realidad, todo lo cual permitirá obtener puntos de referencia que a su vez posibilitarán los ajustes del diseño curricular, el cual llevado a la práctica permitirá comprender y manejar en forma más adecuada el ambiente en el cual se desenvuelve el estudiante. En cuanto a la relación de elementos de diseño y su posterior aplicación la figura didáctica por excelencia la constituyen las Unidades Integradas, entendiéndose y desde el punto de vista pedagógico como el conjunto de actividades organizarlas alrededor de un eje o punto de partida, con el fin de facilitar el aprendizaje integrado y de contribuir a la formación integral de los estudiantes (Vasco, 1983). La Unidad Integrada presenta las siguientes características:

1. **Una organización pedagógica que contempla los aspectos lógico y psicosocial. El primero corresponde a la estructura interna de las áreas y la correlación entre cada uno de los contenidos temáticos, ya sea entre una misma área o varias, como también la secuencia, articulación y unificación de los contenidos. El segundo aspecto hace relación a los intereses y necesidades de los estudiantes y de la comunidad, a las etapas de desarrollo psicológico de los estudiantes y la situación socio – económica de la comunidad, la forma como el currículo atiende a estos aspectos para que los objetivos se puedan alcanzar en la realidad.**
2. **Los términos alrededor de un eje o un punto de partida hacen referencia a un tema específico de las áreas curriculares, una actividad específica, un proyecto, o un núcleo problemático, cualquiera de ellos representa aspectos aglutinantes, significativos y valorativos para el estudiante.**

Los agrupamientos de contenidos y actividades educativas realizadas en torno de un tema de gran interés para el estudiante, que se hallan en el campo de sus propias necesidades y expectativas vitales puede constituirse en un proyecto o en un tema de área curricular. La organización y estructuración de las áreas integradas permiten una mejor confusión y explicación objetiva de los distintos fenómenos de la realidad y la participación efectiva y responsable del estudiante en sus ámbitos natural y cultural.

El marco teórico de la Renovación Curricular presenta además fundamentos filosóficos epistemológicos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos. El primer fundamento concreta y delimita el prototipo humano moldeado por la sociedad colombiana, condicionado por las relaciones sociales existentes y por los exigentes y eficiencias de la cultura universal. Retoma los procesos de la sociedad para moldear a su imagen las nuevas generaciones. Estimula en los educandos modos de pensar, sentir y actuar y les brinda posibilidades para desarrollar su personalidad y participar en la transformación de la realidad. Define el prototipo de hombre que la sociedad necesita.

Los fundamentos epistemológicos permiten acceder a una comprensión amplia de los aspectos científicos y tecnológicos del currículo. Permiten interpretar las distintas ciencias como producciones prácticas sociales que avanzan y se renuevan en procesos complejos dentro de un contexto histórico-social. Destaca la influencia de la ciencia y la tecnología en todas las manifestaciones humanas tales como representaciones, valores, estilos de vida, lenguajes, producciones naturales y espirituales y una reflexión sobre el saber.

Los fundamentos sociológicos permiten establecer una determinada concepción de hombre y el tipo de sociedad dentro de la cual ha de desarrollarse. De ahí, los nexos que existen entre sociedad y educación. Dichos nexos son tan estrechos que bien puede de analizarse una sociedad tomando como referente su sistema educativo, o bien, analizar un sistema educativo a partir de la sociedad en la cual está inmerso. Permiten también que el ideal humano se realice mediante la educación por medio de la cohesión y continuidad, identidad y autenticidad en el tiempo y en el espacio. Tanto la sociedad como la educación poseen una dimensión dinámica: por los procesos de desarrollo alcanzar la madurez. En un enfoque dinámico, la educación es el mecanismo mediante el cual la sociedad puede anticipar y asegurar su futuro en el cual sus miembros podrán gozar de una calidad de vida más digna de la persona humana. La educación y la sociedad son generadoras de cambio.

Los fundamentos psicológicos permiten explicar la actividad humana en sus cambios y modificaciones fundamentalmente en dos tendencias: las teorías del desarrollo y las teorías del aprendizaje. El desarrollo se analiza con estudios a largo plazo, de manera longitudinal o con estudios transversales que, vistos conjuntamente, permiten formarse una idea de períodos, etapas y fases por las que pasa el ser humano desde la infancia hasta la vejez en sus diversas características: cognitiva, objetiva, psicomotora. El aprendizaje humano se concibe como un proceso resultante de la manera como se planifica, organiza y se programa el ambiente; en él intervienen condiciones externas al organismo y condiciones internas del sujeto que aprende.

Los fundamentos pedagógicos se presentan en base a las características de la corriente llamada Pedagogía Activa o de la Escuela Nueva. Esta concibe la educación como el establecer

derroteros para la autodeterminación personal y social y como el desarrollo de la conciencia critica por medio del análisis y la transformación de la realidad. Enfatiza la naturaleza activa del estudiante en el proceso del aprendizaje.

El rol del maestro se circunscribe a ser el de guía, orientador, catalizador, dinamizador de ese proceso, interpreta el proceso del aprendizaje como la búsqueda permanente de significados, criticar, inventar, indagar, investigar, estar en contacto directo con la realidad, concede importancia a la motivación del estudiante y a la relación escuela-comunidad-vida. La verdad no consiste en la posesión del conocimiento sino como proyecto elaborado. La teoría y la praxis son procesos complementarios y la relación docente-estudiante como un proceso de diálogo, cooperación y apertura permanentes. Considera la escuela como una institución social que debe propiciar ambientes estimulantes para vivir la solidaridad, la democracia, la cooperación y el enriquecimiento de la comunidad educativa. Como materialización de tales planteamientos están la sistematización de la educación y los métodos activos.

# CAPÍTULO 3. NUEVAS TENDENCIAS CURRICULARES EN COLOMBIA

Para estar a tono con el espíritu de los tiempos, con las exigencias del mundo contemporáneo y con los desafíos que informa el nuevo milenio, la educación plantea nuevas concepciones curriculares y pedagógicas y la modernización de las instituciones educativas. Para lograrlo, se requiere pensar en forma más amplia sobre la pedagogía y expandir su interpretación mas allá de los procesos meramente metodológicos y didácticos como un campo de reflexión personal, la explicitación, reconstrucción y sistematización colectiva de los saberes y su discusión pública (Vasco, 1993).

En contraposición al concepto y discurso pedagógico habitual que se maneja a nivel institucional y personal, existe el llamado "currículo oculto", una forma menos explícita presente en los programas de una institución educativa. Interpretando al mismo Vasco, el "currículo oculto" está constituido por las características propias de cada plantel educativo y su entorno socioeconómico, características-evidenciadas en la manera de interactuar los estudiantes entre si, y estos con sus profesores, formas de evaluar, estimular o estrategias por conductas, en los recursos, espacios, programas y actividades escolares. El campo de estas características imprime su particular etiqueta o identidad a la institución educativa, sello que lleva en si mismo el espíritu de formación o la filosofía de cada organización. Este sello conforma también un diario propio, sus particulares proyectos, por medio de los cuales las directivas y el cuerpo docente se sienten comprometidos en formar un ideal de hombre o de mujer acorde con los parámetros que lo rigen y lo orientan. Este proceso global de formación

ideal pone de manifiesto el currículo oculto. En este caso, el currículo así percibido no es un programa, sino que se caracteriza por todo un proceso formativo integral que genera una institución y que incide sobre sus alumnos.

El Ministerio de Educación Nacional, por su parte, se ha propuesto desde 1975 alcanzar la calidad de la educación. Para ello, propone tres estrategias a saber:

1. La capacitación y perfeccionamiento docente.
2. La renovación curricular.
3. La producción y contribución de medios educativos. El Decreto 1002 de 1984 emanado del MEN sugiere que en cada centro educativo se desarrollen los fundamentos generales del currículo, fundamentos que conforman el marco teórico de referencia, más no la parte operativa de los programas curriculares.

El propósito primordial de los fundamentos es el de constituirse en una propuesta, de unos lineamientos que representan un desafío para cada institución en el sentido de que sirven como referente, como derrotero para el estudio y la discusión entre los miembros de su comunidad educativa, el desarrollo de un ideario propio que condense la filosofía de la institución y produzca un perfil específico, una identidad definida y diferenciada de su institución.

Los fundamentos propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y desglosados en campos filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales, pedagógicos y legales, no son impuestos como camisa de fuerza para la institución educativa, constituyen el marco de referencia para que la organización produzca los propios, incluyendo los fundamentos

éticos para ser adaptados y aplicados en realidades concretas. En lo relacionado con las Unidades Integradas de los Programas Curriculares, el MEN sugiere cuatro mecanismos para su elaboración así:

1. Por contenidos temáticos.
2. Por núcleos problemáticos.
3. Por actividades.
4. Por proyectos.

Estas sugerencias permiten a los docentes trabajar con autonomía por medio del ensayo y del debate para superar las dificultades. De esta manera, la visión reduccionista del currículo en programas o documento del Ministerio de Educación Nacional (MEN) a seguir, debe superarse por una nueva concepción amplia, flexible, integral y del proceso de construcción y revisión permanentes.

Esta es la verdadera esencia de la renovación curricular y de la estrategia del mejoramiento cualitativo de la educación planteada desde la capacitación y perfeccionamiento docente. Esto quiere decir que la renovación curricular no es posible sin un verdadero perfeccionamiento docente, y que el docente es el primer protagonista del proceso del mejoramiento del currículo. Otras estrategias para el logro de la calidad curricular consisten en la producción y distribución de recursos didácticos, la evaluación permanente del currículo en sus aspectos fundamentales (docentes, estudiantes, institución) convertir la institución educativa en un proyecto cultural comunitario, su evaluación en el contexto interno y externo, promoción

de la investigación, el mejoramiento de los programas de capacitación docente y su formación continuada.

Lo anterior sustenta una sólida concepción de educación general que posibilite unos adecuados procesos de adaptación del sujeto a las situaciones cambiantes del mundo moderno, situaciones complejas que restringen el desenvolvimiento y el desempeño exitoso del individuo. Tenemos currículos demasiado profesionalizantes desligados de los problemas de la vida real en lo técnico, social, económico y ético. Prueba de ello es la carencia de creatividad para aportar situaciones nuevas, competencias comunicativas para relacionarse con personas y colegas, un restringido campo científico y un desempeño de actividades ajenas a las de su formación. Para superar esta situación, se promueve la idea de un bachillerato general con un componente vocacional en los grados 10 y 11. Esta propuesta implica los siguientes aspectos:

- Una concepción integral de la educación orientada tanto al logro de aprendizajes, como al desarrollo personal del estudiante en su perspectiva individual y social.
- Una sólida fundamentación teórica y práctica en los campos científico y artístico.
- Una fuerte vocación durante el transcurso del trabajo escolar, a partir de los primeros grados de la enseñanza.
- Un componente tecnológico que se traduzca en oportunidades con el fin de alternar las limitaciones socio-económicas en el campo profesional y/o laboral.
- Un mayor espectro de oportunidades educativas pertinentes, acordes con los contextos socio-culturales y la realidad económica del país.
- Una concepción global del hombre, del mundo y de la cultura que permitan abordar con objetividad los múltiples problemas del mundo actual.
- Una educación flexible que se adecue a la diversidad social, cultural, económica y política en todos los niveles: local, regional, nacional y mundial.

## 3.1. Perspectivas teóricas curriculares colombianas

### 3.1.1. Elementos teóricos de un Currículo para la modernidad

Isabel Goyes, Mireya Uscategui, Sonia Díaz y Luís Guerrero, docentes-investigadores de la Universidad de Nariño, Colombia, se preguntan en la obra editada por la misma institución (1996): ¿Qué implicaciones tiene la Modernidad en el pensamiento educativo?, ¿qué relaciones existen entre el Currículo y la Modernidad?, ¿cómo articular el sentido filosófico, social, ético y político de la Modernidad en un Currículo de Educación Superior?, ¿cuáles serían los elementos teóricos para la construcción de un currículo universitario para la Modernidad? Cuando el educar y el formar como asuntos consustanciales de la universidad se ponen en escena con el currículo, esto es, con la modernización curricular que el avance de la ciencia y la técnica han permitido e impulsado, toda acción sobre ello, debe asumirse la más crítica reflexión sobre una formación pensando más la humanidad.

Reflexión crítica que eleva la conciencia de los aspectos que configuran el núcleo teórico central del problema de investigación de los autores, a saber: Modernidad, Currículo y Universidad, que en criterio de ellos "...existe un desfase entre los currículos vigentes en la Universidad Colombiana (...), con las necesidades reales del entorno económico y cultural del mundo contemporáneo", donde se resume el "enfoque de sistemas", que aplicado al objeto de conocimiento, se extiende a poder identificar la interrelación real entre los sistemas universitarios y el currículo.

Y es que, para los autores, la ausencia de la discusión teórica sobre el currículo al interior de la Universidad ha favorecido las prácticas curriculares intuitivas y anquilosadas. Explicitan que la consideración de que el currículo es simplemente lo que debe ser enseñado y aprendido como relación de causalidad, ha propiciado unas prácticas rutinarias y tradicionales, distinguiendo su carácter nocivo en cuanto no consultan ni resuelven las exigencias de un mundo de acelerados avances científicos y tecnológicos y de una sociedad que afronta diversos escenarios de Modernidad y modernización.

Pero, lo interesante de estos planteamientos no consiste en un abandono de esas prácticas curriculares, sino en los factores que generan problemas, como son:

- La falta de explicitación y debate sobre el problema del currículo.
- La indiferencia ante la necesidad de actualizar permanentemente el conocimiento científico.
- La rigidez excesiva de los planes de estudio y de los estudios curriculares.
- La dependencia de las Reformas Académicas a factores externos académicos-políticos, laborales, etc., que influyen en la determinación de los planes curriculares o en sus modificaciones.
- La influencia dispersa de variadas tendencias ideológicas, filosóficas, sociológicas, pedagógicas y culturales.

Y de lo que se trata, según ellos, es apuntar hacia una Modernidad reflexiva, a fin de convertir el currículo en parte del gran sistema de formación universitario moderno. Y es que, en el marco de sus apreciaciones, la Universidad requiere una nueva discusión que oriente,

desde unos supuestos teóricos, su misión, fines, su desarrollo y las relaciones de sus funciones: Investigación, Docencia y Extensión.

Sobre esta base, el currículo para la Modernidad es, ciertamente, una descripción de la sociedad que se realiza en el interior del sistema escolar o universitario. Y la Universidad, con sentido social, al ser dispositivo autorreflexivo (un sujeto) que la sociedad ha construido, es condición de funcionamiento de ella a partir de cierto momento de su evolución, cuando a través de la formación universitaria alcanza un nivel de reflexividad, esto es, cuando se hace consciente de sí misma, de modo que pueda funcionar y saber cómo funciona, y es condición de funcionamiento en la medida en que desde la Universidad se realizan o promueven los cambio sociales, en cuanto transforma las estructuras e instituciones de la sociedad, en el sentido que su accionar tenga valor de transformación del sistema social.

En los referentes epistemológicos, los autores se acompañan de Jürgen Habermas, como uno de los más grandes representantes contemporáneos del pensamiento filosófico y social, además de interesarse en la fundamentación crítica de una nueva comprensión de la Modernidad y de sus "patologías", sustenta también, que la finalidad de la producción de conocimiento debe estar referida a la liberación de la especie humana. Por tanto, la investigación científica que busque ese objetivo debe ser medida por un interés emancipatorio.

Todo ello lleva a indagar cómo el currículo universitario que, en principio, refleja la realidad social, debe influir en ella misma, para modificarla o transformarla. Es claro, uno de los objetivos propuestos en el trabajo de estos docentes universitarios, cual es el de identificar

los elementos teóricos que fundamenten la construcción de un currículo emancipador para la Educación Superior, que forme hombres académicos, social y profesionalmente competentes para asumir con propiedad los retos exigidos por la modernidad. Y si esto es la pretensión del trabajo, entonces el currículo no podrá limitarse al estudio de la génesis de las relaciones contradictorias y complementarias entre los procesos de modernización económica y cultural, con la génesis de la misión de la Universidad en el contexto latinoamericano, y ello porque el investigador curricular es un actor social, de una parte, y porque el actor social es investigador, de otra; porque el discurso científico social del currículo es parte del discurso teórico de un currículo emancipador.

Apoyados en el razonamiento dialéctico y en la crítica ideológica, fueron encontrando las profundas relaciones que la práctica cognitiva, mediada por intereses liberadores mantiene con los principios filosóficos de la Modernidad, que son de naturaleza emancipatoria. Esta consideración reflexiva se desarrolla, en primer lugar, como una teoría del creciente enfoque socio-crítico, que consiste hacer teoría sobre el currículo desde la perspectiva emancipatoria de Stephen Kemmis.

En segundo lugar, esta teoría presupone que esta reflexividad tiene una naturaleza esencialmente mediada por el interés emancipador, cuya finalidad es la transformación del mundo social. Esta teoría para la modernización curricular es un programa fuerte de los currículos universitarios, esto es, que el cambio estructural de las Universidades, fuerza a los individuos a emanciparse de las expectativas normativas y a implicarse en el control reflexivo de las estructuras curriculares para la formación y en el autocontrol en la construcción de currículos para la Modernidad.

Sin embargo, el trabajo no se agota en la interpretación y reorientación de sentido, sino que ofrece también un componente crítico-social, en tanto que su producto teórico pretende convertirse en un horizonte referencial para la elaboración de propuestas de estructuración y desarrollo curricular encaminados a la transformación de las políticas educativas de la Universidad colombiana. Ello da cuenta de la armonización de las prácticas curriculares y de los procesos de emancipación, y es inextricablemente programación y estrategia para tal diseño.

Puede observarse que cuando los autores hablan de reflexividad en términos de autonomía y emancipación, como prácticas conscientes, cabe decir que la reflexión en este trabajo, al decir de Richard Berstein, es que Habermas "ha intentado desarrollar una comprensión crítica, poderosa, comprensiva de la Modernidad social y cultural, que aclara nuestra historia, el horizonte actual y las perspectivas futuras" (1996, 40).

Lo relevante de esta apropiación teórica en la perspectiva de la construcción de currículos universitarios para la Modernidad, es que opera a través de la Teoría de la Acción Comunicativa habermasiana, que no solamente pretende explicar y diagnosticar las "patologías de la Modernidad", sino además el fomento de la racionalidad comunicativa del mundo vital para llegar a un equilibrio adecuado entre la racionalidad deliberada, de tipo instrumental, y la racionalidad de la acción comunicativa, que pretende extirpar las fuerzas que impiden el manejo consciente de los conflictos y el llegar a un consenso en la comunicación interpersonal.

Este cambio de paradigma en la reflexividad cognitiva, permite valorar la posibilidad social de llegar a acuerdos consensuales en los procesos curriculares, muy importantes en la construcción de propuestas curriculares. De ahí que consideren necesario analizar los aspectos centrales que constituyen la Acción Comunicativa, ya que es propio de la Modernidad "la

capacidad para descentrar y luego relacionar lo diferenciado", desde tres esferas: el mundo objetivo, el social y el subjetivo; donde el mundo objetivo, está referido al mundo de los objetos, en donde la acción del hombre está orientada por fines y por la utilización de instrumentos en la consecución de unas metas; el mundo social corresponde al de las relaciones sociales de los sujetos, y su acción está orientada por una racionalidad moral-práctica (normas, criterios, valores, etc.); y el mundo subjetivo, constituido por el conjunto de vivencias y experiencias simbólicas orientadas por una racionalidad estético expresiva, que se manifiesta en proposiciones expresivas. La acción subjetiva es escénica, dramatúrgica y vivencial con pretensión de belleza, autenticidad y creatividad.

De ahí que el trabajo parta de una reflexividad filosófica, sociológica y cultural en términos de poder desvelar sistemáticamente los esquemas clasificatorios de cada uno de esos mundos, con sus respectivos saberes, que son las precondiciones de prácticas formativas y curriculares más conscientes. Por ello, la noción de Modernidad la asumen como un proceso social de actores sociales, que liberados de la socialización del mundo adquieren la capacidad para actuar sobre el mismo en orden a su transformación.

Lo decisivo del trabajo está también en el análisis de conceptos como el de modernización, que lo refieren a una gavilla de procesos acumulativos como la promoción de capital, movilización de recursos, desarrollo de fuerzas productivas, etc. Por ello, esta investigación más que ofrecer pautas para diseñar currículos, facilita armas teóricas comprensibles para su construcción, mediante su conocimiento. Este conocimiento teórico abre la vía a prácticas teóricas emancipadoras, y por ello también a las técnicas para abordar mediaciones y saberes en esa construcción. De ahí que, para los autores, todo el análisis

abordado les permite afirmar que los modelos liberal y neoliberal de desarrollo, han llevado a que en Colombia se de un proceso de "modernización sin modernidad".

Por otra parte, la premisa posmoderna utilizada en el texto, que entra a legitimar a toda racionalidad individual, se hace con la intención de expresar la postura final de someterla al escrutinio público, en una acción comunicativa donde sólo prevalezca la fuerza del mejor argumento. La Posmodernidad es presentada como un movimiento, que emerge como consecuencia de la crisis de las jerarquías y de las utopías, como también de las posturas que proclamaron el fin de la historia, el fin del sujeto y el fin de la razón. Y es indudable, que este análisis constituye uno de los puntos importantes del trabajo al establecer, que aunque el proyecto moderno es condenado por la Posmodernidad, estos autores consideran que es necesario liberar a la Modernidad de la responsabilidad que pretenden endilgarle por lo que en su nombre se ha hecho a través de la historia, puesto que su condición esencial de ser puente de reflexión filosófica fue excluida, abandonada y sepultada en el desarrollo selectivo de la razón instrumental, que sí puede ser señalada, sin defensa, como autora del desequilibrio entre los ideales modernos y su realización histórica. Por tanto, Goyez, Uscategui, y demás, señalan que hay tantas modernidades como sociedades y tiempos, donde cada cual tiene la suya, su significado es incierto y arbitrario como la del periodo que la precede.

De hecho, esta empresa colectiva de docentes universitarios es un socioanálisis, que contribuye a que su producto llegue a ser, a su vez, el instrumento de un socioanálisis teórico curricular, concretamente en el espacio universitario donde la Teoría Crítica sobre el currículo se configura, en lo que se propone, en torno a la perspectiva basada en el interés emancipador,

diferente de las dos anteriores formas de hacer teoría curricular, sustentadas en el interés técnico y práctico respectivamente.

En tal sentido, un currículo universitario en el horizonte de la modernidad, como componente imprescindible en el quehacer formativo, reintroduce la relación de los principios de la Modernidad, tratando de encontrar respuestas a las preguntas: ¿será posible la construcción de un currículo universitario que forme para asumir los retos de la Modernidad? En caso afirmativo, ¿cuáles son los elementos teóricos que debe contener un currículo universitario para la Modernidad? Plantear la propia naturaleza de los elementos teóricos permite la complementariedad y contextualización de los saberes en el quehacer universitario, quehacer que busca el origen de la razón teórica de esos elementos no en una "facultad" humana, es decir, en una naturaleza, sino en la historia misma de esas teorías de la Modernidad, como microcosmos sociales teóricos.

La cuestión de los interrogantes señalados ha generado el compromiso político de vincular al estudiante con el destino de su entorno, y al quehacer académico con el estudio de la problemática social y la búsqueda de soluciones desde:

a) La *Racionalidad comunicativa*.

b) Una *Ética discursiva*, que permita el desarrollo de la capacidad para acoger valores civiles como máximas de acción.

c) *Libertad y política* en el *contexto comunicativo*, que consiste en formar para alcanzar la mayoría de edad.

d) *Democracia participativa*, considerada desde la óptica de la racionalidad comunicativa, como un sistema basado en la activa participación de la ciudadanía, desde el reconocimiento del otro.

e) *Secularización y despositivización* de la cultura en clara oposición a ligaduras fundamentalistas y deterministas.

f) *Autonomía y pluralidad cultural*, como el reconocimiento a los diversos saberes, a la multietnicidad y a la pluralidad del pueblo latinoamericano, respecto a su tradición y autonomía.

g) *Conocimiento emancipado*r, como vocación por el conocimiento y en orden a lograr la emancipación personal y de la sociedad en su conjunto.

h) *Expresión estético simbólica*, que permita el deleite artístico y la promoción de habilidades y destrezas para expresar el conocimiento, y para recrearlo de manera nueva y personal.

i) *Equilibrio ambiental,* que compromete al currículo hacia la sensibilización del ser humano percibirse como parte vital del planeta al que no puede herir sin dañarse a sí mismo.

Con todo ello, los autores creen que su proyecto cada vez será menos utópico y más necesario en la vida escolar o universitaria.

### 3.1.2. La reestructuración curricular o la integración del saber

La obra de Nelson López Jiménez *"La Reestructuración Curricular de la Educación Superior"* (1995), como estudioso de esta problemática, la inició en 1989 cuando entregó su

texto, *"Currículo y calidad de la Educación Superior en Colombia"*, por medio del cual "aspiraba contribuir a la apertura de una línea de investigación, que permitiera avanzar en la reflexión, análisis, cuestionamiento y renovación de las estructuras curriculares vigentes", avanzando hacia la integración del saber a partir de dicha reestructuración.

Su obra la divide en cinco capítulos, acompañados de una serie de Seminarios-Talleres, y una lista de gráficas que acompañan todo el trabajo:

- El capítulo primero reflexiona la problemática curricular.
- El capítulo segundo intuye la construcción de estructuras curriculares alternativas.
- El capítulo tercero da cuenta de los elementos constitutivos de la propuesta curricular alternativa.
- El capítulo cuarto ofrece el proceso curricular desde la perspectiva de la planeación estratégica.
- El capítulo quinto es la propuesta curricular alternativa y las reformas académicas institucionales.

La concepción que de currículo ofrece López como el "proceso mediante el cual se selecciona, organiza y distribuye la cultura que debe ser aprehendida", donde se asume a manera de acuerdo inicial que la cultura es el resultado de toda actividad y creación humana, que no es posible entonces aceptar que el proceso curricular se conciba como una acción operativa e instrumental, como un listado de asignaturas inconexas. Esta apreciación es considerada insuficiente por parte de él. Es necesario abarcar la totalidad de la selección de la cultura, como un proceso intencionado, producto de valores y principios que comprometen una visión del hombre, de la sociedad y de la educación; teniendo en cuenta, por supuesto, las partes que integran ese todo, sus interrelaciones y sus contradicciones, que vienen a expresar "una

manera de actuar sobre los sujetos, prefijar intencionalmente sus comportamientos, abrir posibilidades, restar posibilidades, ubicar a los individuos en la división del trabajo, otorgarles una determinada posición social e inclusive económica".

En otras palabras, el análisis de la problemática curricular debe ser lo más cercana al conocimiento de la realidad social, al acercamiento e integración de los saberes, para alcanzar una visión orgánica de la naturaleza e intencionalidad de las estructuras curriculares. Lo anterior, implica una aproximación diagnóstica a la situación curricular actual, como un proceso que "concite la reflexión, discusión y análisis de la problemática curricular existente en la Educación Colombiana", desde donde se vislumbran algunas características que López indica como predominantes:

- Carencia de un proyecto educativo político y cultural.
- El proceso curricular es considerado una acción instrumental u operativo.
- La actual estructura curricular es de colección académica, enciclopédica y asignaturista.
- Verticalidad en la relación profesor-alumno.
- El desempeño docente es aislado y atomizado.
- La investigación no es un elemento central en la dinámica curricular.
- La evaluación y reflexión permanentes están marginados en la actual estructura curricular.

La anterior formulación es crucial en los procesos de reestructuración por los que aboga el autor. Ello, implica situarse históricamente, esperando que el currículo y con el, la educación

y la formación se aboque por propuestas curriculares alternativas que insistan "en la necesidad de un fortalecimiento conceptual y teórico del proceso curricular, que permita avanzar en la comprensión, interpretación y cambio de los desarrollos operativos e instrumentales, en la perspectiva de asumir una posición crítica y creativa frente al conocimiento, que fundamente los anhelos de calidad y autonomía de la labor académica..". Tal formulación de López se hace con base en considerar:

- Elementos conceptuales básicos, con el propósito de argumentar de una manera sólida e integral, la propuesta curricular.
- Proceso de elaboración permanente y colectiva, donde se considera al currículo como un proceso investigativo, siendo en esencia una acción a la cual se accede mediante un trabajo colectivo, con una mirada crítica en el seguimiento objetivo, en la evaluación sólida al proceso, que permita asumir el diagnóstico de sus fortalezas y debilidades.
- La investigación y la innovación, procesos vinculantes de la labor curricular, lo que posibilita la re-creación de lo educativo, de cara a una estructura social que desborde abiertamente los marcos de cambio institucionalizados con el fin de transformar sus estructuras, métodos y programas, lo mismo que el proceso básico de enseñanza-aprendizaje.
- Garantizar la pertenencia social y la pertinencia académica, entendidas como la relación existente entre el currículo y los fines educativos, las necesidades del medio, el desarrollo social y el individual.
- La participación, la flexibilidad, la practicidad, como ejes constitutivos del currículo como factor de transformación social, que implica la iniciación de un proceso de interacción comunicativa argumentado, en donde prevalezca el respeto a la divergencia, la tolerancia, el reconocimiento del otro, básicamente orientado hacia la

consecución y consolidación de los propósitos que orientan el proyecto curricular construido.

- La interdisciplinariedad, criterio fundamental de la acción curricular, concebido como un enfoque inter-institucional para el escenario en la construcción de currículos integrados.
- El proceso evaluativo como referente determinante de la labor curricular, que es el análisis objetivo, desapasionado y concreto de los aciertos y errores generados antes, en y después de creado el proyecto curricular.

Pero, en todo caso, estos pasos metodológicos, válidos para la construcción de propuestas curriculares alternativas, traslada la discusión a los ámbitos académicos escolares y universitarios para vislumbrar las posibilidades "hacia la integración del saber". López, al enfrentarse a la necesidad de pensar la reestructuración del currículo de la Educación Superior, a partir de la cotidianidad académica de las Instituciones Educativas, crea espacios de discusión y diálogo que avalen los procesos de viabilidad y validez de la misma.

Dado que Colombia no ingresa hasta los noventa del siglo pasado en la problemática de "Currículo y calidad de la educación", en relación con otros países de América Latina, puede decirse que el camino teórico tomado ha consistido en apuntar a la integración de la teoría y la práctica, acabando así, con la suma de momentos teóricos y prácticos, que caracterizan a la mayoría de estructuras curriculares, anota el autor. Propone entonces, garantizar una práctica integral y permanente, desarrollada desde los núcleos temáticos y problemáticos, soportados además por líneas de investigación definidas tendientes a la transformación del objeto curricular seleccionado.

Esta nueva forma de enfocar la problemática de la educación superior, es muy importante para López, porque ella se asume desde la definición y concreción en núcleos temáticos y problemáticos, como constituyentes de las fases de la propuesta curricular alternativa:

- PRIMERA FASE: de contextualización, que es la detectación de las necesidades reales, que darán razón y sentido al proyecto curricular en construcción.
- SEGUNDA FASE: determinación del propósito de formación, como la definición del objeto de transformación, que requiere un análisis objetivo de los recursos existentes, trayectoria y experiencia investigativa en el campo específico, para apuntar a la definición del propósito ideal de formación, como el trabajo reflexivo, crítico y objetivo de los colectivos interdisciplinarios encargados de señalarlo, mediante un análisis de la situación real en la búsqueda de ese ideal, que debe ser prospectivo, apuntando hacia las nuevas tendencias en el campo del conocimiento y la investigación de su objeto de estudio, integrado a la percepción holística de la realidad estudiada.
- TERCERA FASE: definición de núcleos temáticos y problemáticos, entendidos como "el conjunto de conocimientos afines que posibiliten definir líneas de investigación en torno al objeto de transformación, estrategias metodológicas que garanticen la relación teoría-práctica y actividades de participación comunitaria". El autor señala que esta concepción exige la concurrencia de saberes que puede ser simultánea o sucesiva, y será de acuerdo con el colectivo interdisciplinario responsable de su desarrollo.

Aquí, en esta tercera fase se encuentra más claramente que, en la propuesta de López, la investigación es central en su desarrollo. Se trata de unir la concurrencia de saberes hacia su integración, mediante la estrategia de los "núcleos", para integrar un todo unitario, que involucre la totalidad de los aspectos de una formación en una sociedad particular. Ya no se trata de propiciar la estructura curricular por asignaturas o de juntarlas, sino de nuclearlas para que descubran y solucionen los problemas de aquella, posibilitando, entre otros, los siguientes avances:

- INTEGRACIÓN DE LA DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA COMO ELEMENTOS BÁSICOS DEL PROCESO EDUCATIVO.
- INTEGRACIÓN DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.
- GARANTIZAR UNA PRÁCTICA INTEGRAL Y PERMANENTE, DESARROLLADA DESDE CADA NÚCLEO TEMÁTICO Y PROBLEMÁTICO.
- POSIBILITAR EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO DE LOS DOCENTES.
- DESVIRTUAR LAS ASIGNATURAS COMO COMPARTIMIENTOS AISLADOS DEL SABER.

De estos factores, toma López los materiales para construir una herramienta metodológica, puesta en marcha en diferentes Universidades colombianas, que le permitiera abocar la tarea del conocimiento de la realidad social e histórica de la educación, en particular, la superior; para llegar a la "implementación y desarrollo de la propuesta curricular alternativa", desde las siguientes características fundamentales, como son:

1. Los colectivos docentes y su significado en la propuesta, donde esta necesidad fortalece el concepto de maestro "productor y creador de cultura", toda vez que crea el escenario natural para ejercer una acción dinámica frente a los diversos saberes,

ahondando en una dimensión investigativa y evaluativa y procurando dotar de autonomía e identidad el trabajo grupal.

2. La nueva normatividad educativa, instituida en leyes como la 30 de 1992 y 115 de 1994.
3. Integración de disciplinas, donde el concepto de núcleo temático y problemático trata de posibilitarla, tanto vertical como horizontal de las diferentes disciplinas académicas.
4. La participación comunitaria, para que la escuela tenga una visión que vaya más allá de las contingencias del momento, donde se canalice la tecnología y las innovaciones que produce la investigación para extenderla hacia la comunidad.
5. Adecuación de estrategias pedagógicas, por parte del docente:
    - Para que comprenda cómo y por qué una situación histórica concreta, se cuestione en su misma raíz la operacionalidad del pensamiento pedagógico para lograr modificaciones sustanciales y trascendentales.
    - Para que asuma nuevos roles como investigador, básicamente más acordes con su formación y su función, que posibiliten y contribuyan a los procesos investigativos, creativos y de generación y adecuación de tecnología requerida para el desarrollo social y económico.

Debe agregarse que la comprensión que el autor tiene de la problemática curricular lo lleva a proponer el papel decisivo de la investigación en la educación y la formación. Como él señala: "De igual manera estos aspectos implican la actividad investigativa como elemento fundamental de la formación ya que además de ser principio del conocimiento y de la práctica, posibilita la adaptación del proceso educativo a una estructura social nueva que desborde abiertamente los marcos de cambio conocidos hasta ahora con el fin de transformar sus

estructuras, métodos, programas, lo mismo que el proceso básico de enseñanza aprendizaje". Esta manera de plantear la investigación en el proceso de construcción curricular, no es solamente el más adecuado para ahondar la formación, por ejemplo de licenciados, sino también más útil para cualquier formación de los niveles de un sistema educativo, sobre todo invitando al colectivo de docentes a repensar su rol como investigadores. Hay aquí, una comprensión palpable de lo cualitativo en el quehacer de la práctica curricular, que permite medir o cualificar el papel de la investigación en el proceso de "reestructuración curricular".

Además, de proponer el acabamiento del asignaturismo, el aporte de López es la metodología propuesta "hacia la integración del saber", que significa dejar de lado los estancos-compartimientos, para avanzar a una explicación social y de unos alcances pedagógicos en su integración. Esta significación hay que entenderla como una consecuencia del nuevo significado histórico del currículo, donde importa señalar, como él lo hace:

- El paso de un código agregado o restringido (asignaturista) a uno integrado o abierto, que exige un proceso de cambio paulatino, de resocialización, de re-conocimiento, el cual debe apoyarse sustantivamente, en los individuos como seres humanos, con proyectos de vida, con intencionalidad, con pretensión de verdad, con anhelos académicos e investigativos, pero ante todo como seres históricos, como sujetos sociales y culturales.
- Que es en esta perspectiva donde se ubica la propuesta curricular alternativa presentada por el investigador colombiano, porque comporta el ideal de contribuir de alguna manera, en lograr que la Pedagogía de producción de conocimientos socialmente necesarios, prime sobre la Pedagogía de la Reproducción, fortaleciendo la auto estima del docente y re-conociéndolo como un profesional autónomo.

### 3.1.3. Mario Díaz Villa o las prácticas curriculares alternativas en la educación colombiana o los problemas, conceptos y estrategias del Currículo en la formación

#### 3.1.3.1. Los problemas, conceptos y estrategias del Currículo en la formación

A pesar del conocimiento de la cobertura en los niveles del sistema educativo colombiano, los problemas, conceptos, políticas y estrategias en la formación académica y la práctica pedagógica siguen existiendo. Esto ha sido la preocupación investigativa de Mario Díaz Villa, quien "se ha desempeñado como profesor universitario, ha realizado varias investigaciones de carácter educativo y cuenta con un elevado número de publicaciones sobre currículo, pedagogía y formación docente". Entre ellas, están: "El campo intelectual en Colombia"; "Del discurso pedagógico: problemas críticos"; "La formación académica y la práctica pedagógica"; "La formación de profesores en la educación superior colombiana.." y la "Flexibilidad y educación superior en Colombia".

Debe anotarse, por otra parte, que la mayoría de las Instituciones Educativas colombianas se encuentran lejos de alcanzar el grado de instituciones con reconocimiento de alta calidad que han logrado otras con un desarrollo de la docencia, la investigación y la proyección más avanzadas. Las transformaciones que ocurren en el sector educativo no son consecuencias intrínsecas de su desarrollo inicial. Por lo general, los cambios en el Estado, en el campo de la producción y en el campo de la cultura, además de la dinámica social generada por las presiones demográficas por mayor acceso a la educación, por las políticas gubernamentales y, sobre todo, por las influencias del campo internacional, tienen un efecto considerable en los modelos educativos, en sus teorías pedagógicas y en los modelos de formación (Díaz: 2000, 39).

Por ello, uno de los propósitos de la labor de este investigador colombiano es dar cuenta de la dinámica de la educación en Colombia, en relación con los modelos de desarrollo; dinámica que yace en la misma raíz del sistema económico colombiano, caracterizado por relaciones de dominación y dependencia. Luego, la transformación o modernización de las prácticas pedagógicas de la universidad en todos sus ámbitos requiere, por lo menos, considerar los siguientes puntos:

- El primero se refiere a la existencia de un programa de acción coherente que efectúe transformaciones específicas a los sistemas del modelo pedagógico.
- El segundo tiene que ver con la articulación del modelo pedagógico propuesto a las políticas institucionales de la universidad.
- Un tercer punto se refiere a la transformación de las estructuras organizativas tradicionales, tales como los comités de programas académicos (planes de estudio) y los comités curriculares.
- Un cuarto punto se refiere a la producción de materiales educativos y medios que favorezcan la formación flexible.
- Un quinto punto se refiere a la creación de un programa de formación pedagógico del profesorado universitario.
- Otro punto se refiere a la conformación de grupos de profesores y estudiantes partidarios de los procesos de modernización curricular y pedagógica.
- Finalmente es importante considerar otros puntos relacionados con el tiempo, con los espacios, con el personal, con el presupuesto, que necesariamente tienen que hacer parte de la modernización curricular (Díaz: 1998, 15).

Además de todo lo anterior, debe señalarse según el autor, que el punto de partida del análisis puede ubicarse en la década de los años sesenta, cuando la dinámica de la modernización en Colombia a partir de las determinaciones del campo internacional -inserción del país en otros mercados- generó políticas de crecimiento educativo que tuvieron incidencia no sólo en la ampliación creciente de la cobertura para satisfacer demandas de estratos medios y bajos, sino también en los modos de acción educativa.

Respecto a la modernización, la sociología contemporánea colombiana distingue diversas caras o dimensiones de ella, y valora asimismo las causas, la formación y, también las consecuencias del desigual proceso: el ingreso del país en la modernidad está articulado a una compleja red de procesos sociopolíticos, culturales y educativos, para lo cual se requería de la racionalización de la gestión administrativa del Estado y sus poderes, con base en la transferencia de los modelos, políticos y culturales metropolitanos.

En lo educativo, la modernización, anota Díaz Villa, que se inicia en los años sesenta puede describirse como un proceso de reorganización de las estructuras educativas y de su adecuación al desarrollo económico nacional. El despegue de los procesos de reorganización del sistema educativo respondió básicamente a las influencias del campo internacional. Los argumentos, asevera el autor, de que el país carecía de mano de obra capacitada y de que el capital, la tecnología y la educación eran fundamentales en el incremento de la producción y de la movilidad social ocupacional, expresados en diferentes informes de misiones internacionales -el Informe Curie, el Informe Lebret, el Informe Atcon- permitieron, al menos en el discurso oficial, dar un giro en la política educativa hacia una mayor articulación con el desarrollo económico (Díaz, 39,40).

Una de las más significativas consecuencias es que un cambio en la educación superior, trajo consigo transformaciones como:

- En primer lugar, la expansión de la universidad y el surgimiento de nuevas facultades, escuelas e institutos, lo cual confluyó en el surgimiento de la universidad de masas.
- En segundo lugar, una expansión notable de la matrícula así como una amplia participación de la mujer en la educación superior.
- En tercer lugar, la diversificación institucional que dio origen a diferentes tipos de educación y formación para diferentes públicos.
- En cuarto lugar, el intento de transformar las estructuras tradicionales y de asignar a la universidad un papel central en la formación profesional, en la investigación científica así como en la planificación económica y social.
- En quinto lugar "cambios fundamentales en la selección y el diseño de nuevas estructuras curriculares, (...) base del proceso de diferenciación curricular, del debilitamiento de la universidad pública y el auge de la universidad privada (Díaz, 2000:41 citando a Parra S, Rodrigo, 1996).

Las Instituciones Educativas universitarias, formadoras de docentes desde sus Facultades de Educación se distinguen por tener un tipo de estructuración diferente, que va desde la cultura académica, trabajo académico y la práctica pedagógica, los procesos de programas de mejoramiento de la formación de profesores; sus fundamentos, políticas y estrategias; lo que se denomina "políticas para la formación" de profesores:

1. La visión de un profesor moderno, competente, e integral hace parte integrante de los paradigmas socioculturales contemporáneos.
2. La creciente complejidad de los procesos de producción y reproducción cultural apuesta a la creciente simplificación de producción económica producidos por los

cambios tecnológicos, y ha puesto a las Instituciones Educativas a reflexionar el problema de la transformación de su inercia institucional en los procesos de formación en los campos de la producción y de la cultura.

3. Los cambios permanentes en el mercado ocupacional, cada vez más flexible e inestable, así como las continuas innovaciones tecnológicas han generado la necesidad de una formación abierta, flexible y básica para asumir una reconversión permanente de las profesiones.
4. El progreso científico y tecnológico, el desarrollo de la sociedad de la información, el impacto de las tecnologías de la información y las telecomunicaciones han revolucionado y creado nuevas condiciones de existencia para el conocimiento.
5. Las nuevas condiciones de existencia del conocimiento imponen nuevas condiciones y procesos de aprendizaje que, en el marco de las prácticas de formación, no pueden seguir descansando en los principios de la racionalidad instrumental; entre otras (Díaz, 125).

El análisis de los anteriores factores en la Educación Superior deriva de la noción de formación que se asuma, entendida como un conjunto de reglas y principios y dispositivos que generan diferentes clases de práctica pedagógica y que producen en los sujetos diferentes desarrollos de sus competencias e identidades, como él lo anota. Y es que la formación es el concepto-tipo más importante de marco socio-organizativo dentro de los que figuran como más característicos en la Educación Superior. En consecuencia, el concepto se enraíza a través del currículo, desde la brecha entre los discursos de la educación; para actuar sobre las selecciones del conocimiento a enseñar; por la otra, se operacionaliza de manera creciente lo que se ha denominado “conocimientos técnicos-pedagógicos”, conceptúa este autor.

A partir del currículo en sus diferentes perspectivas, debe pensarse en relación con nuevos modos de reflexionar sobre la sociedad y la cultura, pues la brecha entre escuelas y sociedad es una construcción artificial; currículo como un agregado muy importante del Proyecto Educativo de una institución, hace posible la operatividad de la heterogeneidad cultural con las oportunidades y las posibilidades de vida; él singulariza identitariamente a una Institución Educativa, en un marco histórico-colectivo, es decir, es el promotor del cambio en ella. Mario Díaz, siguiendo a Giroux (1990) en su obra "Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje", sostiene que los debates contemporáneos sobre las diferencias culturales enmarcadas en un mundo globalizado, las reivindicaciones pluriculturales, étnicas y de género, las nuevas relevancias de la división del trabajo y el florecimiento inusitado de las tecnologías han puesto al currículo en el centro del debate al considerar hasta qué punto este instrumento puede estar al servicio de intereses meramente académico-administrativo sin conexión con lo que sucede en la sociedad.

Díaz ha señalado los usos del término currículo en los estudios curriculares modernos. Uno, que presupone su fundamentación en las nuevas formas de comprensión del conocimiento y de la formación académica y profesional; el otro, el de los nuevos enfoques, que subrayan la necesidad de examinar la constelación de intereses económicos, políticos, culturales y sociales que pueden reflejar las diferentes formas de conocimiento (Giroux, 59, citado por Díaz). Pero el uso genérico del concepto en las Instituciones de Educación Superior, ha puesto el énfasis compulsivo en la "formación" y "reciclaje" de los docentes sin prestar atención a la construcción de un nuevo lenguaje que interprete las realidades y tensiones propias del campo académico y de las prácticas pedagógicas de los profesores (Díaz, 2000:99).

Tal diferencia que radica en el hecho de cómo una Institución Educativa asume la formación, como principio y horizonte de su existencia, que en último término es lo pensable en ellas para proceder a organizar el currículo, entendido como el conjunto de conceptos, acciones y procedimientos necesarios para diseñar, desarrollar, ejecutar y evaluarlo (Mora, 2005). Así, los fenómenos sociales no pueden comprenderse independientemente de la educación, la formación y el currículo.

Díaz (2000:101) sugiere como hipótesis sobre las razones económicas de la formación, acorde con los cambios, que el agotamiento de la concepción instrumental y positivista de la tecnología educativa y de las tendencias curriculares ha favorecido la conceptualización de nuevas posiciones académicas y la reconceptualización de las tradicionales desde nuevos referentes teóricos y metodológicos sobre la práctica pedagógica, sobre la formación y sobre el quehacer de los profesores en la educación superior, muchos de los cuales permanecen anclados en los estrechos límites de la asignatura repleta de conocimientos.

El autor reconoce la naturaleza del currículo que se mueve por impulsar nuevas perspectivas sobre la formación de los profesores en la Educación Superior, y sobre el mejoramiento de sus prácticas, pero afirma que en este proceso debe cocinarse y promoverse la "práctica pedagógica de formación", que se basa en la distribución de prácticas, pero donde tal distribución no es neutra, sino que se fundamenta en un potencial desigual de prácticas y en el valor y poder diferencial que ellas establecen entre sus agentes.

Todo proyecto académico, dirá Díaz (2000, 104) influido directamente, en virtud de su estructura de la relación entre la práctica pedagógica de formación y la articulación entre diferentes formas de relación pedagógica, rompe el encapsulamiento de la investigación, permitiendo replantear el aprendizaje, a partir de nuevos medios, contextos y posibilidades que favorecen la confianza, motivación e intereses de los aprendices. Lo anterior se amarra a unas estrategias para la formación, que representan las bases posibles del docente universitario. Se habla aquí de estrategias cuando de conformidad con lo establecido en las políticas se proponen a aquellas como:

1. POLÍTICA INSTITUCIONAL, para crear redes de intercambio entre instituciones y regiones, por ejemplo.
2. POLÍTICA DE FORMACIÓN, en el sentido de crear espacios y programas institucionales que la reivindiquen.
3. POLÍTICA DE FORMACIÓN CON REFERENCIA A LO ADMINISTRATIVO, para fortalecer entre otros, el sistema académico-administrativo de la institución.
4. POLÍTICA DE FORMACIÓN, referente al frente legal de ella, que busca formalizar y legalizar los componentes institucionales que se deriven de la participación de la institución, entre otros.
5. POLÍTICA DE FORMACIÓN, con referencia al frente financiero, para la formación total o parcial en el desarrollo de las actividades para ella, etc.
6. POLÍTICA DE FORMACIÓN, con referencia al frente social, para generar espacios de reflexión institucional y regional sobre problemas generales que afectan la Educación Superior, etc.

### 3.1.3.2. Del discurso pedagógico al discurso instruccional o las claves para la comprensión del Currículo

Mario Díaz Villa (2001) con su obra "Del discurso pedagógico: problemas críticos", pone en juego en el marco del quehacer curricular las categorías de "poder", "control" y "discurso", desde los planteamientos de la sociología de Basil Bernstein, que constituye uno de los más importantes esfuerzos teóricos contemporáneos por establecer una relación entre el poder, las relaciones sociales (sus principios de comunicación) y las formas de conciencia, y por profundizar en los principios intrínsecos que constituyen y distinguen las formas especializadas de transmisión en el proceso de reproducción cultural de estas relaciones. Ello coincide con el abandono que hacia 1962, Bernstein hace de las nociones de lenguaje público y lenguaje formal y las sustituye por las nociones de códigos elaborados y restringidos, definidos en términos lingüísticos y psicológicos.

Estos planteamientos llegan a lo educativo, donde puede decirse existen profundas razones políticas y sociales para que el discurso, la argumentación, el diálogo y el debate tengan vigencia. Esta "Nueva Sociología de la Educación", "permitió establecer la gramática profunda que regula la distribución social de los significados especializados en el contexto escolar y los procesos selectivos de su organización, transmisión y evaluación"1. Ello, en el contexto actual escolar, hace que se despierte en las Instituciones Educativas con fuerza la necesidad y el interés por "analizar la escuela", en términos de distinguir entre dos estructuras organizativas diferentes para la transmisión del orden instrumental y el orden regulativo, donde las relaciones sociales de transmisión de estos órdenes pueden generar y reproducir estructuras estratificadas

1 Con el desarrollo de su teoría sobre las transmisiones educativas, Bernstein contribuyó a los desarrollos de la "Nueva Sociología de la Educación" (Díaz, 2001:30).

que celebran el status y la jerarquía, o estructuras diferenciadas, menos jerarquizadas (2001, 31).

El análisis de estas oposiciones fue lo generante de los conceptos de clasificación, enmarcación y código educativo, que fue la causa profunda del interés por el discurso que radicaría el análisis del control sobre la distribución de los órdenes de significado y sobre las reglas especializadas de su transmisión en la escuela, que radicaron en la estructura escolar, el comienzo de una teoría sobre la gramática profunda que constituye y distingue las formas especializadas de transmisión cultural, la división social del trabajo de sus agencias y agentes, y sus relaciones intrínsecas, señala Díaz. Lo primero que hay que aclarar es que la noción de "discurso pedagógico", no indica que se trata del discurso retórico como un simple instrumento estilístico, degradado a una técnica expositiva en el discurrir escolar o universitario, e incluso identificado con excesos de elocuencia y rebuscamiento de lenguaje que terminarían por hacerlo anacrónico y hasta ridículo. Entonces tenemos, que para Bernstein, la noción de discurso pedagógico no se relaciona con la autonomía individual de la producción/reproducción de significados. La noción constituye en sí una crítica a las pretensiones subjetivistas del discurso. En este sentido es un dispositivo generativo de lo "significado".

Un primer uso de esta noción y las teorías presentes en él corresponden a la necesidad de considerarlo como una "comunidad de comunicación especializada", donde se pretende a través de él, recontextualizar o reformular un discurso primario, que son discursos especializados que poseen sus propias reglas generativas de discurso, sus propios objetos y sus propias prácticas, sus ordenamientos y límites internos; en otros términos, que poseen la gramática propia para su especialización como discursos específicos. Los aportes de Bernstein

constituyen lo contemporáneo del discurso pedagógico oficial, que regula la producción, reproducción y distribución de textos pedagógicos (Bernstein y Díaz, 1984), lo que viene a ser punto de referencia necesario de la discusión contemporánea de los problemas críticos de la formación y el currículo. Como afirma el sociólogo británico, el discurso pedagógico "no es una gramática para especializar un discurso específico sino un principio de desubicación, reubicación y reenfoque de otros discursos especializados, que los pone en una nueva relación recíproca e introduce un nuevo ordenamiento interno temporal".

Díaz sostiene que los textos pedagógicos son el producto de un proceso de descontextualización y recontextualización, el cual se opera en el campo de recontextualización. Estos textos que se articulan en el discurso pedagógico configuran el currículo (2001, 42), es decir, el discurso pedagógico aplicado al campo específico de la instrucción. Este es un punto clave para entender la diferenciación de los campos diferentes de esta aplicación: el campo de la producción y el campo del control simbólico. Sintetizando los aportes de quien fuese su maestro en sus estudios doctorales nos dice que Bernstein propone una nueva forma de mirar el proceso de transmisión y transformación de la cultura mediante su construcción conceptual sobre el dispositivo pedagógico, considerado como "un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de los sujetos pedagógicos" y como "la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura".

Mario Díaz desde el comienzo de su obra aborda la problemática del "discurso pedagógico", entendido como un conjunto de presupuestos provisionales sobre el discurso, usados como fundamentos subyacentes para las consideraciones sobre el modelo de análisis. Después de ello, pasa a las dificultades del carácter polisémico del concepto, debido a las

diferentes perspectivas en los estudios modernos. Presenta los aportes de Mainguenau (1976), señala que el análisis del discurso maneja con dificultad este objeto: "lingüistas y no lingüistas hacen uso del concepto discurso en forma no controlada"; las definiciones varían, sostiene Díaz, desde una noción restringida del discurso, la cual asimila discurso a texto, enunciación (Benveniste, 1974), unidad transfrástica (Harris, 1952), hasta una noción extensa que ha permitido la posibilidad de analizar todas las prácticas sociales como un lenguaje, un discurso (Levi-Strauss, Barthes, Lacan, Greimas, entre otros).

Resultaría muy extenso intentar describir todo el conjunto de las concepciones y posiciones dentro del campo de las ciencias humanas en este trabajo, pero apoyándonos en Díaz, no sobra mencionar su observación: él aborda algunas nociones acerca del discurso que no están relacionadas con el punto de vista lingüístico. No niega la existencia de una base lingüística, sino que le interesa considerar el aspecto de la intervención del discurso en el dominio de las prácticas sociales. No sobra mencionar lo imperativo al sostener: el discurso no es un objeto evidente y concreto aprensible por la intuición, es una categoría abstracta, es el resultado de una construcción, de una producción; con ello reconoce el gran valor del discurso como una categoría autónoma en relación con la conciencia o intención de los sujetos que él constituye o recontextualiza, dando lugar a las siguientes precisiones:

- El discurso es una categoría en la cual los sujetos y objetos se constituyen.
- La constitución de sujetos está articulada con las relaciones de poder y control.
- El poder está presente en cada discurso, y, a su vez cada discurso es un mecanismo de poder.

- En tal sentido, el discurso pedagógico, como discurso social, ha sido producido como mecanismo de poder y de control simbólico para las posiciones (o re-posiciones) de sujetos dentro de órdenes específicos.
- En las sociedades modernas la producción de los discursos es más compleja y regulada.
- Los discursos institucionales tienen funciones constitutivas y regulativas específicas.
- No existen prácticas sin sujeto y no existen sujetos sin discursos y textos.

De otro lado, el autor señala que en Berstein y Foucault -relaciones que son analizadas en su obra "Sobre el discurso pedagógico: Bernstein y Foucault"- (1984), es posible encontrar un conjunto de argumentos acerca del discurso que van más allá del marco lingüístico e integran el concepto de discurso en una relación más próxima al dominio de las ciencias sociales; por ello, "La arqueología del saber" proporciona un conjunto de elementos con los cuales puede analizarse el problema del discurso. Existe en la obra del filósofo francés un rechazo a la definición de discurso tal como se presenta por la historia de las ideas, que ve el discurso como un producto psicológico, anota Díaz. Por ello, para Foucault el discurso se relaciona con la formación discursiva:

- Establece que un discurso es un grupo de enunciados en la medida en que pertenezca a la misma formación discursiva (1972, 117).
- La formación discursiva es una regularidad o un sistema de dispersión entre un número de enunciados.

- Una formación discursiva puede individualizarse sobre la base de un complejo sistema de reglas de formación.
- Estas reglas constituyen las condiciones de existencia de los elementos de una formación discursiva, los cuales son según Foucault, objetos, modalidades de enunciados, conceptos y selecciones temáticas.
- El sujeto está constituido por una dispersión de estatutos, sitios y posiciones, donde él puede ocupar o que le pueden ser dadas cuando hace un discurso.

De acuerdo con lo señalado, para Foucault, esto permite percibir las reglas de formación del discurso ligadas con el ejercicio del poder, donde los procedimientos para su control no existen aislados, donde también se implican las dependencias de transformación de una formación discursiva, que pueden ser intradiscursivas (entre objetos, operaciones y conceptos de una sola formación), dependencias interdiscursivas (entre formaciones discursivas diferentes) y dependencias extradiscursivas (entre una formación discursiva y campos no discursivos como la práctica política) (Foucault, 1978). El punto más importante en los planteamientos de Foucault, en su otra obra "Vigilar y castigar" (1976), es la actividad de la disciplina, como la comprobación de que ella fabrica, a partir de los cuerpos que controla, una individualidad con CUATRO CARACTERÍSTICAS:

1. La disciplina es celular, por el juego de la distribución espacial.
2. Es genética, por la acumulación del tiempo.
3. Es orgánica, por la codificación de actividades.
4. Es combinatoria, por la composición de fuerzas; por ello, sostiene que la principal función de la disciplina es entrenar individuos, hacer individuos, que son el objeto de su poder, a los cuales se aplican modalidades coercitivas específicas.

## Argumentación del desarrollo del modelo de los discursos dominantes: discurso regulativo general y el discurso pedagógico oficial

Este aparte se centrará en los principios dominantes discursivos reseñados, pues sólo se pretende hacer una presentación muy general. Habría que decir que los principios dominantes se refieren a las relaciones de poder y control generales, articulados a través de, y legitimadas por las diversas agencias del Estado, las cuales son el medio por el cual un orden general del universo de categorías, prácticas y relaciones sociales se reproduce y desarrolla, para el caso del Discurso Regulativo General (DRG).

El DRG se realiza esencialmente a través de los textos y prácticas generados en el sistema legal, político y administrativo del Estado y es especialmente inculcado en, y reproducido por, las agencias de control simbólico. Por ello, no se puede prescindir al enjuiciar las valoraciones de un contexto educativo, sin que se analice, como lo sugiere Mario Díaz, el marco común dentro del cual deben realizarse los conflictos alrededor de la distribución del poder y las modalidades de control (2001, 44). Se trata de aprehender la distribución de las relaciones de poder y control legítimas del DRG, junto con sus diferentes clases de prácticas e ideologías.

La afirmación central del Discurso Pedagógico Oficial (DPO), y que ha sido discutida por Bernstein y Díaz, consiste en que las agencias del Estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Hay una fuerte influencia notable de este discurso en el quehacer educativo-formativo, de honda raíz estatal, que se ha reconocido como “discurso

oficial", que celebra los principios dominantes y que puede considerarse como el medio de ubicación de formas de subjetividad pedagógica (Burton y Carle, 1979; citado por Díaz, 66).

Este autor anota que el DPO puede considerarse como una realización de las relaciones de poder inherentes a las prácticas políticas del Estado. El DPO es como el efecto de trabajo de estas prácticas sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales. Argumenta que el Discurso Oficial de la Educación, se realiza a través de diferentes registros textuales que incorporan un complejo conjunto de discursos, producciones que son fundamentales para la organización y construcción del orden normalizado/normalizante del sistema educativo, por ello, tiene como función producir y legitimar las condiciones institucionales generales para la regularización de las prácticas de control simbólico en la educación y el mantenimiento de las relaciones sistémicas por la educación (Bernstein, 1997; 1981, citado por Díaz).

El Modelo que presenta Díaz, que es más elaborado sobre el proceso de recontextualización, da lugar a espacios para el desarrollo de campos de ella distintos a los del Estado. Ellos son:

- Un campo de recontextualización oficial (CRO), el cual es regulado directamente por el Estado, políticamente a través de la legislación, y administrativamente a través de sus servicios oficiales.
- Un campo de recontextualización pedagógica (CRP), donde se describen los principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto primario de su producción a los contextos de reproducción pedagógica, donde caben las escuelas, facultades de educación, etc.

Las relaciones entre el discurso pedagógico y los contextos de reproducción, pueden considerarse reguladas por un conjunto de reglas institucionales, constituidas como discurso pedagógico. Se requiere de modos de regulación de dichos contextos, donde el discurso pedagógico institucionaliza principios y las reglas que estructuran, integran y especializan el tiempo, el espacio y el discurso en el contexto de reproducción. Los siguientes principios muestran dichas relaciones:

1. La organización del tiempo. El discurso pedagógico lo regula, estableciendo las normas y principios que regulan las variaciones de lo que puede llamarse "tiempo pedagógico".
2. La organización del espacio. El discurso pedagógico regula, demarca y legitima el espacio social de la adquisición o aprendizaje (espacio pedagógico).
3. La recontextualización del discurso. Este discurso se considera, un medio de recontextualización del conocimiento teórico o común (Díaz, 93).

Toda la fundamentación anterior conlleva hacia una comprensión de la pedagogía. Para ello, basta que la discusión se refiera, fundamentalmente, a las relaciones dentro del discurso pedagógico y a las relaciones entre el discurso pedagógico y las categorías, prácticas y contextos que éste regula en el proceso de reproducción cultural para desarrollar una síntesis teórica de esas relaciones. En todo lo expuesto por Díaz en su obra, se acentúa o cuando menos es tomado en cuenta el discurso pedagógico, para recontextualizar la práctica pedagógica como reglas de realización, que ordenan dicho discurso, pudiendo señalar que el código del discurso pedagógico es una construcción abstracta que explica los diferentes eventos pedagógicos, o prácticas pedagógicas, y es capaz de generar un número de prácticas pedagógicas.

Con relación al Discurso instruccional, o claves para la comprensión del currículo, señala Díaz, que este discurso ha sido tradicionalmente confinado a sus rasgos superficiales, que ha sido considerado como una selección de significados con base en criterios lógicos, racionales e intrínsecos a las disciplinas y relevantes para el desarrollo de la mente, entre otros, citados por Díaz, como (Hirst, 1965, 1969; Peters, 1970), o como los bienes culturales (capital cultural) transmitidos por Bourdieu, 1977); o como la organización escolar del conocimiento socialmente prescrito (Gree, 1971); o el curriculum como "hecho" (Young, 1975). Concluye anotando que ello no ha permitido comprender la relación entre los principios y regalas (exclusión, inclusión, apropiación, distribución) que regulan las relaciones dentro de y entre los discursos instruccionales, tanto en su producción como en su reproducción.

En el discurso instruccional, como dispositivo ubicado y ubicador, se entretejen un conjunto de teorías para la comprensión del qué regulador y el cómo regulador. La comprensión de qué se aborda desde el principio clasificatorio fundamental, que regula la formación, el ordenamiento, la distribución y los contextos de un conjunto dado de discursos instruccionales, al fijar sus límites, redefinir sus fronteras y dar origen a la política de constitución de estos discursos. Desde esta perspectiva, Díaz establece que el currículo es la realización superficial de este complejo proceso de regulación. En cuanto al cómo, el punto aquí decisivo es, pues, que las teorías de transmisión o instrucción y a las teorías del aprendizaje, implican un proceso de recontextualización y, por lo tanto, una reubicación ideológica de diversas teorías psicológicas. Sobre esto solo puede decirse con base en lo anterior, lo argumentado por Bernstein, que si vamos a discutir el "qué" debemos también discutir el "cómo" (pedagogía y evaluación). El qué y el cómo forman un conjunto y deben tratarse como un todo.

Lo correspondiente vale para las diferentes lógicas de la producción/reproducción del discurso instruccional, como las bases de la recontextualización de las prácticas pedagógicas, intelectuales, manuales escolares. También para la lógica social de la reproducción de las bases regulativas de las prácticas instruccionales, desde los principios que regulan la estructura, las interacciones y los contextos para la transmisión del discurso instruccional en el currículo. Aquí, la clasificación y la enmarcación constituyen dichos principios generativos que regulan la forma y la ubicación específica de los sujetos en el discurso instruccional mediante las prácticas instruccionales puestas en escena en el currículo.

Las claves para la comprensión del currículo desde el discurso instruccional, están atravesadas por unas bases regulativas para las prácticas instruccionales, dependientes de las relaciones sociales de transmisión/aprendizaje/evaluación, desde las siguientes reglas:

- Reglas de relación social, que determinan la forma de las relaciones de poder entre transmisores y adquirientes.
- Reglas Discursivas, que regulan la selección, secuencia, ritmo y criterios de la transmisión.

Debe decirse que estas reglas definen las formas de control que los transmisores y los adquirientes pueden tener sobre la transmisión/adquisición del discurso instruccional. Además de lo anterior, estas claves son acompañadas de códigos de las prácticas instruccionales, que plantean el punto nuclear, de considerarlos valores para la clasificación y la enmarcación en el proceso de construcción del currículo, donde pueden existir variaciones en la jerarquía, la selección, la secuencia, el ritmo y los criterios regulados por la enmarcación.

Tenemos, entonces, que los valores externos de la enmarcación dan la micro-relación, donde se hacen más explícitas las implicaciones de las reglas intrínsecas al código que regula la ubicación de los sujetos dentro de un discurso instruccional específico, anota Díaz. Esto puede verse en el ritmo fuerte que presupone un control del alumno en el tiempo y en espacio extraescolar. En cuanto a los valores externos de la enmarcación, como la macro-relacional, se refieren a las relaciones entre la educación y la producción. Estas macro-relaciones pueden afectar las variaciones del código instruccional (diseño curricular), tanto en sus modalidades dominantes, como en sus modalidades dominadas, propiciando habilidades y destrezas ocupacionales y sociales básicas, pertinentes en algún tipo de currículo desde el discurso instruccional.

Concluye Díaz, anotando sobre esta temática, que cualquier modalidad de reproducción de competencias especializadas, necesariamente presupone una lógica de poder y del control, tácitamente incluida en el aprendizaje de, o el acceso a, los principios de un discurso instruccional específico (2001, 133).

### 3.1.3.3. Del discurso de la flexibilidad curricular

La obra de Mario Díaz "Flexibilidad y Educación Superior en Colombia" (2002), está dividida en cinco capítulos: El primero, son los "Motivos para formular una política de flexibilidad en Colombia"; el segundo da cuenta de "La flexibilidad y la formación flexible: conceptos básicos"; el tercero, hace referencia a la "Flexibilidad y organización de la Educación Superior"; el cuarto: "Hacia una política de flexibilidad curricular" y el quinto, formula unas

conclusiones generales resumidas sobre algunas ideas de carácter académico, administrativo y logístico, que pueden ser tenidas en cuenta como objeto de reflexión si se aspira a desarrollar propuestas de innovación fundamentales en el principio de flexibilidad curricular. Todo ello está soportado en dos apéndices, uno, acerca de un "Breve balance de la flexibilidad en la Educación Superior", el otro, la descripción de "Algunas experiencias de flexibilidad en la Educación Superior en Colombia", desde la Universidad Nacional de Colombia, Andes, Rosario y del Valle.

El análisis que hace el autor de la flexibilidad curricular en la Educación Superior colombiana se sitúa en el proceso de considerar algunos motivos para una formulación de política en tal sentido, sin asumir previamente que este nivel actúa como medio de selección y distribución social, ocupacional y, por qué no decir, cultural de los futuros profesionales del país (2002, 19). Efectivamente, esta educación se basa en un principio distributivo que regula la repartición de los diversos conocimientos entre los diferentes grupos sociales, a través de combinaciones que se establecen entre capital, trabajo humano y medios de producción. Como él lo anota, esta distribución implica también la distribución de imágenes, posiciones y voces en la sociedad.

Los motivos para la formulación de una política de flexibilidad en la Educación Superior, emerge de determinadas exigencias del mundo de globalización, con sus consecuencias para el desarrollo de la sociedad. La realidad de la educación y la formación está, pues, íntimamente ligada a aquellas. Y es que la educación y la formación se desarrollan como correlato de ese mundo de exigencias, que se apoyan mutuamente, expresan una existencia unívoca, que adquiere su fundamentación real en la formación de profesionales en determinadas

áreas del conocimiento, como profesiones. Entonces, la Educación Superior viene a reforzar en este sentido la dinámica de evaluación de una sociedad frente a ese mundo. Por ello, el análisis de los aspectos institucionales de la flexibilidad, debe considerar, entre otros, los siguientes objetos de estudio:

- Las bases sociales e institucionales de una formación flexible en disciplinas y profesiones.
- La relación entre disciplinas y las profesiones y su articulación con los agentes y los escenarios académicos en los cuales se organiza la institución.
- La organización del currículo de las modalidades pedagógicas y de sus efectos apara la generación de nuevas competencias y oportunidades de aprendizaje.
- La formación centrada en destrezas, habilidades y desempeños frente a una formación centrada en competencias.
- Las formas de gestión institucional relacionadas con el desarrollo de proyectos y programas vinculados a diferentes campos y sectores de la sociedad (2002, 22, 23).

La flexibilidad en las Instituciones Educativas, no sólo representa su transformación, sino que es también ontológicamente el supuesto principal de la producción social del conocimiento. Esta noción está asociada a la idea de formación flexible, la cual está generalmente relacionada con la generación de nuevos procesos socioeconómicos y culturales y puede considerarse como una consecuencia de la multiplicidad de innovaciones tecnológicas, organizativas y de gestión introducidas en muchas instituciones educativas y en los diversos escenarios de ejercicio profesional y ocupacional (OIT, 1995, citado por Díaz: 2002, 32). Entonces, la flexibilidad constituye el mecanismo de evaluación del profesional formado en

esas instituciones, como la exigencia social de la realización de la misma a través de ellas, como evaluación del valor que la sociedad exige de una determinada profesión. Y, por lo mismo, las Instituciones de Educación Superior, al generar conocimientos, habilidades, destrezas y competencias, amplía el espectro de su actuar, lo que invita a su cambio en las diferentes prácticas de la formación. La formación flexible es una noción amplia que implica un cambio fundamental de las prácticas educativas centradas en el maestro y en los contenidos de las prácticas centradas en el alumno. Este cambio conlleva necesariamente la generación de alternativas educativas en cuanto a oportunidades, tiempos, espacios y modalidades de formación como bien lo sostiene el investigador colombiano.

En la medida misma, por tanto, en que se generaliza las exigencias por parte del mundo de la globalización a las instituciones educativas, aumentando con ello la exclusividad de estas en el poder de generar conocimientos y competencias para ese mundo, se produce una importante consecuencia de la formación flexible, como es la posibilidad de ampliar la cobertura de programas, medios de aprendizaje y servicios de apoyo a un mayor sector de la población que demanda equidad en el servicio educativo (2002, 34). En suma, es como relación causa-consecuencia, que las instituciones se amplían constantemente, acorde con estas exigencias. Y ello bajo el supuesto de una capacidad absoluta del sistema educativo como garante de este ascenso social, que se produce en el sistema de acreditación que imponga.

Lo específico de la flexibilidad curricular en la Educación Superior colombiana, como herramienta metodológica otorga un nuevo sentido a los diferentes aspectos que plantean las reformas académicas de este nivel. En tal sentido, esta noción está asociada, como marco general, a reformas de esta educación en aspectos tales como la reorganización académica, el

rediseño de programas y de sus planes de estudio (contenidos y actividades), entre otros. Por tal razón, se constituye en lo visible de una formación y, por tanto, la formación de un profesional sólo puede realizarse desde el considerar:

- El análisis del currículo, esto es, de los conocimientos, experiencias y prácticas institucionalmente seleccionados, organizados y distribuidos en el tiempo para efectos de la formación.
- Sus relaciones con todos los actores y otros componentes institucionales que directa o indirectamente, están implicados en las prácticas de formación (2002, 63).

Como dice Díaz, el punto de partida es que la flexibilidad curricular puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre las diversas formas de conocimiento -u objetos de aprendizaje- que constituyen el currículo. El proceso de flexibilidad, conlleva la modernización curricular de las instituciones educativas y hace realidad la conexión que existe entre currículo y las demandas sociales, que implica en palabras del autor una adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, al fomentar la capacidad de decisión del estudiante sobre la selección y combinación de contenidos y planes de trabajo, así como sobre las secuencias o rutas y ritmos de su formación. Tal es la característica de la flexibilidad curricular en los procesos de formación. De este modo encontramos con que lo más genérico en lo propuesto por Díaz es la producción de estructuras curriculares flexibles (reestructuración del currículo), como asunto crucial que se debe fundamentar en el surgimiento de nuevas formas de selección, organización y distribución de los contenidos de formación; en la necesidad que tiene la educación superior de ofrecer programas con nuevas relevancias y usos sociales, culturales y científicos; en la necesidad de

establecer una mayor interacción entre el conocimiento y la sociedad y entre la ciencia y la tecnología, en el interés de fomentar y desarrollar una cultura de la interdisciplinariedad; en la necesidad de reconceptualizar las relaciones entre la formación, la investigación y la proyección social (2002, 69). Por ello, la flexibilización curricular se convierte en la herramienta fundamental para explicar y dinamizar tal proceso.

Pero lo especifico de la flexibilidad curricular argumenta Díaz, no es, por un lado, teoría y, por otro, la puesta en práctica de ella, sino el hecho de que a la luz de las nuevas condiciones sociohistóricas, políticas y educativas del presente milenio, se hace necesario repensar los procesos de selección de los contenidos de los programas de formación en la educación superior en consonancia con:

- El desarrollo de los conocimientos en todas sus dimensiones y la necesidad básica de introducir a los futuros profesionales en los aspectos relevantes de la ciencia, la tecnología y la cultura modernos.
- El ritmo de expansión y cambio del conocimiento que demanda una mayor articulación e interdependencia entre el conocimiento genérico y el conocimiento especializado.
- Las necesidades que surgen de la diversidad de escenarios laborales y las competencias que para el ejercicio profesional en ellos se requieren.
- Las nuevas formas de producción y reproducción del conocimiento y las posibilidades permanentes de su transferabilidad a diferentes campos de práctica.

Lo anterior es al mismo tiempo teoría y praxis de la flexibilidad, que los liga y religa a darle coherencia a un proceso de formación. Frente a cada una de estas caracterizaciones,

existen unos descriptores en el campo de la estructura curricular, que al ser replanteada implica una mayor apertura y flexibilidad, por ejemplo en la selección de los contenidos. Este esquema, el de la "selección", se construye según una estrategia en buena parte fundamental, cuyo último objetivo es conseguir la apropiación de otros discursos (por ejemplo, los discursos de las disciplinas) y potenciarlos como conocimientos válidos susceptibles de ser transmitidos pedagógicamente. La selección permite abstraer, extraer, desubicar los conocimientos de sus lugares sustantivos de existencia (lugares disciplinarios) y reubicarlos en el campo pedagógico (2002:70). Se ha dicho que los tres elementos básicos en el proceso de flexibilidad curricular son: la selección, la organización y la distribución. Que en la formación, la selección se organiza a través de los campos de formación, de los componentes de formación, de las áreas, de las asignaturas y otras formas de organización, como los núcleos, los módulos, los proyectos, los cursos y las actividades académicas: esta organización se distribuye a través de: los ciclos y los créditos. La conclusión que de este aspecto se puede sacar de lo expuesto en la obra, debe decirse, que la flexibilidad curricular va acompañada de la flexibilidad académica, la pedagógica y la administrativa, donde ellas no son rivales, sino complementarias, que permita establecer qué formación se desea y con qué base de organización se seleccionan los contenidos.

Díaz plantea como criterio de definición de la flexibilidad académica, aquella expresión o realización con múltiples variaciones de la organización del conocimiento, que presupone la introducción de un modelo organizativo más abierto, dinámico y polivalente que permita transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado. Considera que lo que define

fundamentalmente a la flexibilidad académica es el debilitamiento de los límites rígidos y el fortalecimiento de las interrelaciones entre unas unidades y otras, generando formas de trabajo más socializado, participativo y cooperativo, coherente con formas flexibles del conocimiento.

En cuanto a la flexibilidad pedagógica, hay que considerarla como aquella capaz de permitir una resignificación del aprendizaje, generar nuevos contextos de aprendizajes mediados por múltiples tecnologías, y a nuevas modalidades de control, cuyo propósito fundamental tiene que ver con el desarrollo de las competencias y del potencial creativo de los sujetos y con las oportunidades de participar activamente en la construcción de significados y prácticas; este criterio le lleva a decir que la flexibilidad pedagógica se ha traducido en "oportunidades de aprendizajes".

Ahora bien, existe la "flexibilidad administrativa", destinada a las tareas de dirección asociada a la introducción de nuevos ordenamientos horizontales y verticales en una institución, que transforman las relaciones de poder y las formas de comunicación entre sus diferentes agentes, y entre y dentro de las diferentes unidades. En la medida en que estas relaciones están destinadas a tareas de permitir abrir el abanico de posibilidades en la oferta educativa, en la investigación y en todas las acciones de las instituciones, favorece el ajuste de estas a una diversidad de necesidades e incrementar sus oportunidades de servicios y de participación en múltiples proyectos de desarrollo (2002:110).

Por otra parte, está el criterio de la flexibilidad y la formación académica integral, que según el autor, si se concibe la formación como el proceso por medio del cual la educación superior desarrolla competencias cognitivas de niveles técnico, tecnológico, profesional y avanzado, y competencias para abordar y resolver problemas en forma consciente, crítica y

creativa y para contribuir en la misma forma, al desarrollo político, social, económico y cultural de su entorno y del país, debe propiciarse la "formación integral" como "el proceso por medio del cual la persona desarrolla y supera su capacidad intelectual y se va caracterizando como individuo culto, como miembro responsable de una sociedad, como ciudadano consciente de sus deberes y derechos sociales y como profesional idóneo y honesto..." (2002:115).

Para Díaz, existen en el interior de las Instituciones Educativas estrategias básicas dentro del marco creado por el principio de la flexibilidad y en concordancia con las políticas que este principio genera. Estas estrategias son conjuntos de principios básicos regulativos, programación académica, realización de programaciones más coherentes, organización de la enseñanza y el aprendizaje más flexible, etc. Han de ser vistas como efecto de un conjunto de estructuras y sus relaciones, o sea:

- Rediseño de los Programas Académicos.
- La diversificación de la oferta en la programación académica.
- La formulación de los programas de formación por ciclos.
- La definición de diversas actividades académicas de formación y de aquellas homologables.
- La definición del sistema de créditos.
- Los horarios, los espacios y el funcionamiento de los cursos y actividades académicas de formación.
- Definición de las responsabilidades de los directores de unidades académicas y de programas.
- Definición de las responsabilidades del profesorado.

No obstante, la definición que de cada una de ellas hace el autor y su implementación en cada uno de los talleres realizados en las instituciones referidas, dichas estrategias se refieren al conjunto de los niveles de la Educación Superior. Efecto constante y variable del conjunto de cambios económicos, políticos, sociales, culturales e ideológicos, la educación como tal es una categoría de análisis que designa los efectos de la estructura social y económica en el campo de las relaciones sociales, en las relaciones de aquellos que son sus portadores. Díaz, aun asumiendo ciertas contradicciones que el principio de la flexibilidad impone en el análisis de la educación superior, ve en los propósitos generales de los ciclos, como él lo dice, una organización y distribución curricular como el punto de partida para la transformación de la experiencia temporal en la educación superior; además el concepto de ciclo implica un giro notable en la concepción del proceso de aprendizaje. Sugiere adoptar los propósitos generales del ciclo general o básico o de fundamentación con el fin de:

- Dotar al estudiante de una mirada integral del mundo natural, socio-político y cultural.
- Proporcionar la formación básica en los diferentes componentes de la formación académica, que permitan al estudiante desarrollar sus capacidades de comprensión de la realidad e iniciarse en un proceso de aprendizaje permanente.
- Proporcionar al estudiante una formación integral donde confluyan los distintos saberes para resolver los problemas teóricos y prácticos de manera creativa e interdisciplinaria.
- Ofrecer al estudiante diversas alternativas de formación que le faciliten su opción profesional, le procuren una formación integral y lo introduzcan gradualmente en los estudios del ciclo profesional.

- Proporcionar al estudiante una formación inter o multidisciplinaria básica en los diferentes campos del saber que le permitan desarrollar su capacidad de comprensión, reflexión y análisis e iniciarse en un proceso de aprendizaje permanente.

A renglón seguido, la prueba empírica de la operatividad del ciclo básico viene a darse en la realización del "ciclo profesional", entendido según Díaz, como el periodo de estudios universitarios dedicados a la formación teórico-práctica en una profesión específica. Por lo común, se considera que la evidencia de que la estructura de la flexibilidad curricular en la educación superior es eficaz, cuando confluyen al unísono los dos ciclos, que es la prueba palpable del éxito o fracaso de una determinada profesión. En la experiencia de trabajo del autor, anota que algunos programas organizan este ciclo alrededor de la actividad académica dentro de una disciplina, una subdisciplina (énfasis) o dentro de algún énfasis profesional y presentan un esquema relativamente común constituido por asignaturas profesionales y asignaturas electivas, las cuales pueden alternar entre lo profesional y lo humanístico (2002, 91). Por ello, llega a concluir en este aspecto, que frente a este tipo de organización que no favorece una formación continuada y que produce obstáculos a la movilidad vertical de los estudiantes, propone un modelo alternativo de *diferenciación funcional horizontal* para instituciones y programas en la educación superior. Esta propuesta estaría atravesada por el sistema de créditos, que busca construir una estrategia viable para esta educación, buscando competir con la existencia global de relaciones acrediticias a nivel mundial.

La clarificación conceptual de la posición estructural del sistema por créditos es esencial, según Díaz, para entender el proceso de formación integral contemporáneo, como un aspecto importante en la vida estudiantil, que tiene que ver con el desarrollo del aprendizaje y, como consecuencia, con el desarrollo personal. Esto le lleva a decir que este sistema se ha convertido en un mecanismo importante para garantizar la flexibilidad en la formación, en la medida que tiene que ver con el trabajo académico de los estudiantes, que significa una valoración temporal de los logros y aprendizajes, que las condiciones de formación en el mundo moderno trascienden las fronteras espaciales y temporales. Este sistema ha ido expandiéndose por los sistemas educativos para favorecer procesos formativos que garanticen la equidad, la democratización de la educación y, de la misma manera una formación permanente. Es una aspiración teórico-práctica por la que apuesta el autor, como base para ampliar el poder de generar conocimiento democrático en la educación superior, mediante una representación más adecuada y participativa en la movilidad arriba señalada, dadas las complejidades de los saberes en la formación de una profesión, en cuanto a sus variaciones y estructuras.

Se trata, pues, de construir dentro de un marco democrático un concepto de estructura, como el de los "créditos", susceptible de ser usado también en otros niveles. Esta elaboración en la educación superior ha hecho pensar en unos propósitos, que permitan analizar, con trazo relativamente fino, los diversos modos en los que el sistema de créditos representa adecuadamente el nivel de relaciones estudiantes y sociedad. De lo que se quiere afirmar, es defender el *cómo los contextos formativos pueden constreñir u ofrecer posibilidades valiosas para influir o no en la formación de los estudiantes*.

Entre estos propósitos señalados por Díaz, están los siguientes:

- Fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas que respondan de modo directo a sus intereses y motivaciones personales.
- Fomentar la producción y el acceso a diferentes tipos de experiencias de aprendizaje flexible.
- Facilitar una clara organización de los deberes del estudiante en los periodos académicos que fije la institución.
- Ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Estimular en las unidades académicas de las instituciones de educación superior la oferta de actividades académicas nuevas, variadas y la producción de nuevas modalidades pedagógicas, entre otras.

De acuerdo con lo anterior, por ello, se define el crédito como la unidad de medida de trabajo académico del estudiante que permite calcular el número de horas semanales en promedio por periodo académico dedicado por el estudiante a una actividad académica, señala Díaz. Este concepto, entonces es la estructura organizativa de la educación superior, es el punto de referencia para ella. Él define básicamente en términos de relaciones académico-organizativas una determinada profesión. En él entran en juego, el tiempo presencial (TP) y el tiempo independiente (TI), que dan lugar a formas de organización de esas relaciones y definen la naturaleza de una formación, porque dan la medida de trabajo académico del estudiante, ligado a ciertas formas y grados de flexibilidad, de acuerdo con los intereses, tiempos de dedicación, oportunidades de participación y tipos de metodología institucional seleccionada.

### 3.1.3.4. Del discurso de la formación académica y la práctica pedagógica

La obra de Mario Díaz Villa recoge y condensa temáticas pertinentes al sistema educativo, como son la modernización curricular, los cambios académicos y curriculares en Colombia, las relaciones entre el currículo, la pedagogía y la evaluación, la organización del conocimiento y la formación de educadores y educación superior, entre otras. Su redacción y estructuración está en consonancia con los problemas más relevantes de la práctica pedagógica de formación académica y profesional, referidos al currículo, a la pedagogía y a la evaluación, como lo anota el autor.

Las tesis sobre la modernización curricular y alternativas pedagógicas expuestas por Díaz son el resultado de su experiencia y acompañamiento de la reforma académica en la Universidad del Valle, Colombia, que tendía al proyecto de una universidad nueva coexistente con los desarrollos de la ciencia, la tecnología y la sociedad modernas, que como retos fueron planteados en la década de los ochenta: una reforma académica que favoreciera la interacción entre las disciplinas, que las integrara en la formación profesional, que produjera un profesional educado e integral preparado para asumir los más diversos problemas, influencias y demandas de la sociedad moderna. En síntesis, una reforma académica que expresara la misión integral de la universidad (1998, 47). Hay entonces, en su obra un análisis de lo que concierne al proceso de formación integral. Para ello, presupone un conjunto relacional: la relación entre el currículo, la pedagogía y la evaluación, donde en primer lugar, se debe conceptualizar sobre los términos y, en segundo lugar, la promoción de un modelo pedagógico que articule dicha relación, señalando que esta relación es el principio estructural básico de la formación.

Se pregunta, ¿a qué se llama formación? Aborda el concepto, como aquello que se refiere, por una parte, al proceso de generación y desarrollo de competencias especializadas que producen diferencias de especialización entre individuos. Por otra parte, se refiere a la inserción del estudiante en formas legítimas de conducta, carácter y maneras, a través de la legitimación de ciertas prácticas, procedimientos y juicios, que intentan producir un orden interno o subjetivo, considerando en este sentido que la formación está cruzada por una dimensión ético-política. Critica el funcionalismo en el abordaje de la realidad social con que asume el proceso de formación. Reconoce la existencia de dos macrocomponentes de la formación que están interrelacionados e interdependientes. Así, el componente instruccional, está más relacionado con el aprendizaje formal de conocimientos, procedimientos y habilidades que implica una clasificación permanente del "qué" como de las condiciones de dicho aprendizaje formal. El componente regulativo de la formación, que viene a legitimar nociones aceptables de conducta, carácter, etc., y cumple una función simbólica ya que es fuente de valores que expresan un determinado orden institucional (1998:31-32).

Para Díaz, la dimensión instruccional se estructura como un sistema de mensajes: el currículo, la pedagogía y la evaluación, donde el currículo viene a significar el conocimiento legítimo de la escuela. En cualquier caso, la comprensión de los parámetros que rigen la aplicación del concepto "currículo" requiere diferenciar algunos aspectos para su mejor comprensión: Primero, toda Institución Educativa tiene una organización de los contenidos instruccionales (los conocimientos o prácticas) en términos de unidades de tiempos. Segundo, dichos contenidos deben analizarse en términos de obligatoriedad u opcionalidad y, tercero, los contenidos pueden darse a través de relaciones abiertas o cerradas. Lo anterior viene a

considerar el "currículo agregado", que significa dar lugar a relaciones abiertas o cerradas en los conocimientos que se seleccionen.

Pero el que esto sea así trae consigo unas consecuencias, que el autor establece desde el "modelo de formación agregado". Ellas son:

- Cuando las materias se organizan en términos de agregación, no se pueden pensar subordinadas a una idea, a un problema, a un proyecto que permita borrar o por lo menos disminuir sus aislamientos y fomentar mínimamente la investigación.
- Este tipo de organización tiene implicaciones para el profesor, al crear el sentido de propiedad privada de la materia. Para los profesores, al producir relaciones jerárquicas que se alimentan con los aislamientos y la competitividad de los departamentos, etc.
- Para el estudiante implica una lealtad obligada a la materia y un aprendizaje aislado, privatizado y competitivo carente de toda disposición hacia la investigación o la práctica.
- En relación con el futuro profesional, este modelo de formación no establece una relación de articulación con el ingreso en el mundo profesional.

En relación a lo que se ha venido sugiriendo, lo fundamental en el planteamiento de Díaz, es que traza una estructura curricular, con unos nuevos componentes desde nuevos tipos de formación. De hecho, dentro de la organización moderna del conocimiento las profesiones pertenecen a lo que se ha denominado "regiones", lo que ha contribuido en grado sumo a fomentar el planteamiento de que "las regiones constituyen una recontextualización de las disciplinas que operan tanto en el campo de las disciplinas como en el campo de las prácticas";

así, parece que las "regiones" son una interfase entre las disciplinas y las tecnologías que ellas hacen posible (1998, 36).

No sólo los cambios en las estructuras socio-políticas constituyen la novedad del mundo actual. Se trata, también que las Instituciones Educativas asimilen estos cambios y promuevan unos nuevos valores con base en los cuales se producen aquellos cambios, lo que viene a indicar que han cambiado profundamente las relaciones del individuo con el mundo, los modos del saber, las formas de la sensibilidad, los comportamientos ante la vida y frente al "otro", la mirada sobre sí mismo y sobre la sociedad. Parece que estos cambios ponen fin a modelos pedagógicos de formación que aíslan la escuela o la universidad del mundo de la vida. Esto conduce a la consideración acerca de una "profesión", como un cuerpo especializado de conocimientos y de prácticas, como una región que puede ser analizada por referencia a sus fundamentos disciplinarios y por referencia al campo de las prácticas sociales, culturales y tecnológicas que contribuyan a su relación con los cambios del mundo y de las sociedades en particular.

Para este autor, el currículo de una formación profesional demanda una respuesta ante:

- El vertiginoso desarrollo de la ciencia.
- La rápida transformación de las tecnologías.
- El desarrollo de la cultura moderna en sus dimensiones ética, estética, humanística y política.
- Las transformaciones económicas, que demandan la generación y transferencia de tecnologías, entre otras.

En este proceso, el concepto de "reestructuración" se basa en la adopción de un currículo menos agregado y más orientado hacia la integración y el fomento del trabajo interdisciplinario. Al proponer esto, se debe partir del concepto de "formación flexible", que implica una apertura de los límites en los diferentes procesos cognitivos y pedagógicos que en ella ocurren. Por lo tanto, esta apertura flexible se refiere a:

- Cambios en el espacio de formación.
- Mayor posibilidad del estudiante en la negociación de los objetivos y los contenidos de su formación.
- Mayor posibilidad del estudiante de combinar los contenidos de su formación de acuerdo con sus intereses y la orientación de su futuro académico o profesional.
- Mayor oferta de medios y contextos de aprendizaje.
- Posibilidad de organizar el tiempo de acuerdo con los intereses y necesidades del estudiante (1998, 39).

El modelo de organización del conocimiento en campos y su relación con las disciplinas y regiones, lo considera como un asunto histórico, concluyendo Díaz con Bernstein, que hoy se presencia un movimiento hacia la regionalización del conocimiento, como un indicador de su orientación tecnológica. Se parte de señalar dos aspectos básicos: Primero, las regiones también producen su propio discurso; Segundo, en las regiones hay una base interdisciplinaria, que expresa la articulación o diálogo de las disciplinas y tercero, señala que el concepto de "campo" ha cobrado relevancia para la organización del conocimiento en la medida en que se configura como una especie de espacio material habitado por las disciplinas y regiones del conocimiento. Reconoce que desde este concepto puede adelantarse la reestructuración curricular del

conocimiento en dos sentidos: una relación indirecta con la forma como se organizan o dividen las ciencias y una relación directa con la forma como dichas ciencias se relacionan en el currículo. El desarrollo del concepto de campo, además de los aspectos epistémicos presentes presupone el considerarlo ligado a los procesos de formación, en cuanto puede considerársele como la reunión de programas de formación (1998, 43).

Se considera que en el análisis del concepto de campo en relación con la formación, en la interdisciplinariedad están los posibles encuentros de las disciplinas y profesiones en un campo específico. O más bien, como la interdisciplinariedad ha tenido la consecuencia lógica de propiciar la forma de relación entre las disciplinas, lo que viene a suponer su identidad, sus diferencias, sus métodos y sus lenguajes.

Llegados a este punto, se parte de la propuesta histórica de la "Reforma Académica de la Universidad del Valle", para abordar el desarrollo y el análisis curricular de ella. Se parte de la reorganización de los saberes, que se entendió como un movimiento hacia la integración, la interdisciplinariedad y hacia un agrupamiento más consecuente con las formas organizativas que demandan las exigencias docentes e investigativas de la nueva universidad (1998, 53). La puesta en marcha de la reforma curricular, supuso la existencia de unos acuerdos normativos que definen las condiciones generales que la rigen; pero estos acuerdos especifican lo importante de:

- Permitir que el estudiante aprenda a aprender.
- Garantizar, por encima de cualquier tendencia profesionalizante, una formación integral.

- Implementar la flexibilidad curricular y pedagógica con el objeto de superar los programas académicos rígidos y de fomentar la participación del estudiante en la elaboración de sus estrategias de estudio.

Una reforma curricular se sustenta en unos fundamentos, que hacen la distinción en la estructura curricular. El concepto de fundamentos, está referido a los fundamentos conceptuales, entendidos como un conjunto de formas de estructuración conceptuales basados en niveles comúnmente compartidos en un proceso de formación. Se pregunta, ¿por qué nuevos fundamentos conceptuales? Porque en el ámbito de conocimiento, siguiendo a Clifford Geertz, se asiste a una "mezcla de géneros en la vida intelectual; lo que obliga a replantear nuestra competencia intelectual anclada en la unidad de nuestro conocimiento territorializado. Todo esto lo lleva a sentenciar la necesidad del desarrollo de la competencia para aprender en toda reforma curricular, lo que tiene que ver con las decisiones curriculares y con la relación entre la propuesta curricular de la reforma y los procesos pedagógicos. Ello se viene a materializar en el problema central de toda reforma curricular, cuál es, el cómo es expresado y cómo deben expresarse los principios de la reforma en las prácticas pedagógicas.

En este contexto, formula una serie de hipótesis, que vendrían a hacer posible tal cumplimiento. Ellas son:

- Los problemas se derivan de los principios.
- Los problemas se derivan de las realizaciones u operaciones.
- Los problemas surgen de las distorsiones generadas en la aplicación de los principios.
- Posiciones extrínsecas capitalizaron los problemas de las reforma.

- Es posible resolver los problemas cualquiera sea el lugar donde se ubiquen por la vía del diálogo, la concertación y el consenso.

Los principales componentes que intervienen en el seno de una reforma curricular, y que deben comprenderse dentro del contexto global de la relación de la universidad con la sociedad y el mundo en general, vienen a ser, como lo indica Díaz (1998: 70,71), el resultado de evaluaciones parciales y producto de múltiples discusiones, diálogos, informes, debates y controversia, son los siguientes:

- Rigidez en algunos aspectos organizativos y metodológicos de la reforma: distribución de porcentajes, créditos, formas de fundamentación, etc.
- Escaso nivel de participación del profesorado en los procesos de reflexión, discusión y apropiación de la reforma.
- Poca disposición en algunos casos por parte de los organismos o instancias académicas y curriculares de base, encargadas de lograr altos niveles de participación y acción en la reforma.
- Falta de decisión frente a la necesidad de impulsar el trabajo colectivo y socializado que exige la implementación del proyecto de cualquier reforma.
- Escaso conocimiento de los estudiantes de los principios, fundamentos y aspectos organizativos (curriculares, pedagógicos y evaluativo) de la reforma, entre otros.

De la combinación de las anteriores hipótesis y principales componentes de la reforma curricular, el punto de vista de Díaz es el de introducir en la discusión de los cambios que configuran un nuevo modelo pedagógico subyacente a los planes de estudio, siendo los puntos más relevantes de este modelo los siguientes:

1. *Cambios de tipo organizativo en el currículo.*
2. *Cambios en las modalidades pedagógicas (prácticas pedagógicas).*
3. *Búsqueda de nuevas formas de evaluación.*
4. *Introducción de nuevas formas de macrosecuencia en la formación como, por ejemplo, el ciclo.*
5. *Conceptualización sobre el plan de estudio.*

En lo relacionado con la reorganización del currículo, la estructura formal de ella, se convierte en una realidad social a través de la implementación de pautas comunes de conducta entre los actores del proceso de construcción del currículo, ya que esa reorganización es un asunto básico que se debe fundamentar en el surgimiento de nuevas formas de selección y organización del conocimiento, en la necesidad que tiene la universidad de ofrecer programas de nuevas relevancias y usos sociales, culturales y científicos, etc. Esta reorganización al expresarse en términos de acción orientada hacia unos significados, implica bien el reconocimiento del "principio de clasificación", que regula la relación entre los contenidos que se seleccionan, organizan y distribuyen en el currículo, permitiendo definir cuándo esta organización se refiere a la transformación de la estructura de relaciones entre ellas. Al estudiar esta reorganización, Díaz distingue, por una parte, que ella contribuye a la formación de la identidad de nuevas categorías profesionales, al debilitamiento del monopolio de aquellas vigentes y , por la otra, al fortalecimiento de una concepción del conocimiento integrado, articulado a la vida social en una sociedad cada vez más abierta e informal.

Se aborda en esta reorganización, como algo muy importante, los cambios en las modalidades pedagógicas, es decir, las prácticas pedagógicas. Estudia su naturaleza y sus relaciones entre el poder del maestro y lo que debe aprender el estudiante. En su concepción, la orientación hacia unas prácticas pedagógicas flexibles, presupone la transformación, en primer lugar, de las formas de relación social explícitas entre profesores y estudiantes y, en segundo lugar, la orientación hacia una pedagogía auténticamente flexible, que presupone la transformación de la selección, secuencia y el ritmo de los aprendizajes. El autor con ello trata de integrar en un marco unitario lo que debe acontecer en el proceso de una reforma curricular, mostrando que la flexibilidad puesta en práctica conlleva también a la búsqueda de nuevas formas de evaluación, promoviéndose una formación social nueva y alternativa en la formación de profesionales. Por ello, afirma que toda pedagogía flexible presupone la transformación de los criterios explícitos y rígidos de la evaluación (1998, 83).

Tal postulado implica aceptar la introducción de nuevas formas de organización del plan de estudios en el tiempo, como es el ciclo. Prácticamente, una alternativa a una preparación profesionalizante es esta estrategia, entendida como una unidad de secuencia que extiende el proceso de formación en el tiempo. Merece la pena insistir en que la formación flexible en unas prácticas curriculares y pedagógicas también flexibles sigue siendo en muchos aspectos de la educación superior en Colombia, uno de los puntos críticos, y representa una gran proporción de las preocupaciones de los diseñadores de currículos, en un proceso donde se articule:

1. La selección, organización y distribución de los contenidos en un campo de formación.

2. Las modalidades pedagógicas que regulan las relaciones sociales de acceso a los conocimientos.
3. Cómo se seleccionan los conocimientos.
4. Cómo se organizan.
5. Cómo se distribuyen en el tiempo.

El problema de la implementación de una reforma curricular en la universidad se concreta en tanto es un intento histórico por construir una nueva cultura académica. Además, se requiere igualmente ir consolidando el cuerpo teórico y metodológico de la reforma que fortalezca la interdisciplinariedad, la investigación o el ofrecimiento de nuevas perspectivas y enfoques en diferentes áreas. Indudablemente, la flexibilidad curricular, el reordenamiento de las unidades académicas, la redefinición entre planes y unidades académicas, el replanteamiento de la organización, composición y funciones curriculares y la introducción de un ciclo de fundamentación han sido una importante influencia estabilizadora en este proceso. Y el hecho que esta adopción sea lo consecuente con la reforma curricular y el asunto de la innovación tiene importantísimas implicaciones en la formación académica y la práctica pedagógica.

Díaz, por otra parte, aborda los problemas generales de una reforma, de sus consecuentes innovaciones y de sus consecuencias y efectos. La condición para ella es la consideración del funcionamiento de la innovación dentro de una institución y las relaciones entre la innovación y el sistema de fuerzas que esta convoca (1998, 98). Según este análisis, la combinación de estas influencias propicia su desarrollo y la reforma se constituye en "crear una nueva estructura de relaciones en torno al currículo y nuevas formas de práctica pedagógica".

Toda reforma curricular implica un examen sistemático de sus fuentes, pero puede afirmarse que ella puede analizarse desde dos perspectivas: los cambios estructurales (curriculares o académicos) y los cambios pedagógicos. Los primeros representan un intento de compensar, en la medida de lo posible, el equilibrio con los segundos. Ellos se orientan a factores internos intrínsecos como: la organización estructural en lo académico, la estructura curricular y la organización del currículo en los programas y las prácticas pedagógicas. Toda reforma presupone un cambio en los diferentes factores internos, y procura que los procesos derivados generen nuevas prácticas pedagógicas.

Lo anterior, porque dado el desarrollo de los procesos de innovaciones curriculares, esto es, dado el reconocimiento de que las prácticas pedagógicas se fundamenten en teorías intrínsecas a los contenidos del proyecto original de la reforma reconociendo su papel transformador, todavía tenemos que preguntarnos qué otros factores explican el mantenimiento de una reforma curricular. Entre ellos hay que señalar los siguientes:

- Que la crítica que surja del proceso de implementación cuestione el contenido y el valor de las propuestas.
- Que las prácticas pedagógicas vigentes se inserten en el nuevo modelo pedagógico.
- Que exista una relación estrecha entre los aspectos estructurales y el cambio pedagógico.
- Que se haga énfasis en la socialización de los aspectos estructurales con un fuerte acento en la innovación pedagógica.

En otras palabras, cualquier tipo de reforma curricular plantea también una evaluación de la implementación de la reforma mediante los cambios pedagógicos, que constituye el planteo de dos interrogantes:

1. **¿Cuál es la relación entre las prácticas pedagógicas previas y las prácticas requeridas por una reforma?**
2. **¿Qué acciones se requieren para implementar las nuevas prácticas?**

Interrogantes que constituyen una de las bases fundamentales de todo proceso de innovación curricular, puesto que sirven para poner de manifiesto las conexiones entre la formación impartida y la realidad social; por ello, estas dos preguntas plantean problemas cruciales con relación a las prácticas pedagógicas de los profesores y a la adquisición de nuevas competencias.

Frente al modelo de reforma curricular, que mantiene una estructura académica en un campo pedagógico, se entiende en relación como un proceso que busca la interrelación de las unidades académicas (mayores y menores) con los agentes de producción y transmisión del conocimiento; proceso que no puede tener fin, en cuanto todo confluye en el "campo pedagógico", que se describe en términos de las prácticas pedagógicas definidas desde una unidad académica junto con los principios que regulan dichas prácticas. Los conceptos encontrados de "estructura académica" y "campo pedagógico" pueden, pues, considerarse como las dos corrientes principales sobre las que es posible caracterizar una reforma curricular y su relación con la realidad social y en las que se basan las innovaciones pedagógicas.

Mario Díaz se refiere a la implementación de una reforma curricular como el proceso de innovación en las estructuras organizativas (académicas y curriculares) y en las prácticas

pedagógicas, y ello se apoya en dos aspectos: Primero, que la implementación de una reforma no es una mera consecuencia de las decisiones propuestas sino una fuente permanente de revisión de estas y, segundo, que la optimización de los procesos de implementación depende, en gran parte, de la adhesión de los profesores a los objetivos de la reforma y de su participación en ésta. En otras palabras, se trata de una forma de acción que tiene como objetivo hacer posible la producción de innovaciones efectivas en la práctica pedagógica.

Por otra parte, la participación de los profesores debe motivarse con estrategias buscando el objetivo compartido para actuar en cualquiera de los aspectos de la reforma. Estas estrategias aluden a una amplia gama de posibilidades que va desde alcanzar la "participación activa" o la participación "como una disposición de actuar", como componente fundamental para el éxito de cualquier reforma. El aparato conceptual de la participación está indisolublemente amarrado a los objetivos de la reforma, reforzando la postura del sujeto activo-participante, dando una primacía de él sobre la estructura de la reforma. Es precisamente la recuperación de la capacidad del sujeto con la premisa de la transformación a partir de la práctica pedagógica.

El problema implícito en una reforma curricular, sin embargo, radica en cómo se producen estas prácticas y estrategias para impulsarla, ya que de hecho, la estructura académica es la arquitectura determinante por las que ellas discurren. Interrogarse por la activa participación de los sujetos, y su producción de las prácticas y estrategias, permite vincular la estructura académica con las metas y necesidades sociales.

# CAPÍTULO 4. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 0 115 DE 1994 Y SU INCIDENCIA EN LA PERSPECTIVA CURRICULAR COLOMBIANA

La Ley General de Educación surge en nuestro país simultáneamente con estudios de diagnósticos en el campo educativo y en el mundo entero, entre los que se cuenta el realizado en los Estados Unidos de Norteamérica, denominado "Una Nación en riesgo", que llevó a los Norteamericanos a reflexionar sobre la calidad del sistema educativo del momento. Otro tanto sucedió en España con la publicación del "libro blanco" que comprendía los resultados de cinco (5) años de debates sobre la problemática educativa en la sociedad española. Igualmente Francia, Inglaterra, Alemania, Japón, República Dominicana y Costa Rica, plantean procesos reformados en sus correspondientes sistemas educativos.

Es por ello pertinente afirmar que nuestra actual Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 está enmarcada dentro del movimiento de reorganización mundial de los sistemas educativos y en consonancia con las profundas transformaciones de finales del siglo y el comienzo del nuevo milenio, que obligan a un replanteamiento de la educación como eje central en los nuevos procesos productivos, a la par de una revolución tecnológica apoyada en el conocimiento, como es el caso de la micro electrónica y la telemática. Surgen nuevos requerimientos que deben ser abordados a partir de la educación básica en aspectos tales como el lenguaje escrito, los conocimientos científicos fundamentales, la introducción al campo de la informática y la resolución de problemas y el racionamiento abstracto.

A partir de la promulgación de la Carta Magna de 1991, Colombia experimenta procesos de cambios y ajustes en los ámbitos socio-económico y político, incluido el sector educativo lo que a su vez continúa generando debates académicos, concluyéndose que la educación es el campo más amplio y apropiado para asumir el desafío que representa un período de transición en el cual la educación asume un papel fundamental hasta el punto de ser considerada la herramienta clave para el cambio. El desafío para la educación radica en posibilitar tanto a las personas como a la sociedad, estrategias y mecanismos que le permitan adaptarse a las nuevas circunstancias , estar en capacidad de afrontar la incertidumbre propia de una nueva situación y la complejidad suscitada por los cambios para aprovechar las oportunidades que estas condiciones brindan, para responder adecuada y oportunamente a este nuevo modelo político, económico y cultural, así como el desarrollo científico y tecnológico, a las nuevas relaciones entre el Estado y la Sociedad y a los procesos de modernización que actualmente se evidencian en el campo educativo. La Ley General de Educación se constituye en el instrumento legal para la puesta en marcha de la actual reforma educativa que el país requiere.

En los puntos que siguen se analizan las ideas-marco contenidas en esta Reforma, los análisis en que se fundamenta y las referencias contextuales en las que cobra sentido.

## 4.1. La profesión docente y el desarrollo de la educación colombiana

"*Un maestro es aquel que no solo sabe enseñar sino también sabe lo que enseña y su enseñanza será orientada por una filosofía y una visión cultural y social a tono con los nuevos tiempos y las responsabilidades que se derivan de su condición de hombre público e intelectual forjador de cultura*" (FECODE, 1988).

La educación es considerada como categoría perpetua y general a diferencia de las demás profesiones que pueden aparecer o desaparecer de acuerdo a determinadas situaciones históricas y sociales, es decir, la educación siempre ha sido y será indispensable para el desarrollo de la sociedad, para el mejoramiento del ser humano, para las relaciones sociales y para la preservación y enriquecimiento de la cultura. Por lo mismo, así algunos no lo acepten, se puede decir que la profesión del maestro es vital en la sociedad por encima de las demás. El maestro es entonces, el centro de muchas expectativas, de muchas críticas y ojala, también lo fuera, de muchos y merecidos reconocimientos. Esta realidad ha conducido a algunos, de manera simplista a buscar la explicación de la actual decadencia social y moral en el ejercicio de la profesión docente.

Toda sociedad, de acuerdo a sus necesidades, elabora el prototipo de maestro que requiere. En el caso concreto de la educación colombiana, se puede constatar que muchas veces se le exige al maestro una perfección tal que resulta casi imposible lograrla, porque se desconocen las situaciones en que vive y se desarrolla su labor.

Se puede afirmar que al maestro colombiano la sociedad le exige mucho pero se le colabora poco. De acuerdo a lo anterior, se puede categorizar lo que ha sido la imagen del maestro en nuestro medio; y actualmente, los modelos pedagógicos colombianos en su gran

mayoría son modelos extranjeros implantados y por ende, desfasados de la trayectoria histórica, de la realidad socio-económica y de la diversidad cultural de nuestro país, situación que ha generado la configuración de una tipología de maestro según su quehacer pedagógico, sus particulares concepciones de éste, las dificultades y limitaciones del medio escolar, las circunstancias socio-económicos que lo afectan y que inciden directa o indirectamente en la calidad de su desempeño, además de las imposiciones y controles del sistema educativo, convirtiéndose todo esto en una pesada carga, carente de estímulos propios de su rango, para un cabal cumplimiento de su responsabilidad y compromiso ante el sistema, la institución y las exigencias sociales para la formación de las nuevas generaciones.

Esta situación ha fomentado una tipología del maestro, según las percepciones que la sociedad tiene sobre su rol en ella y concretamente, en su desempeño (García, 2001). Tales percepciones y estereotipos son:

> 1. **Percepción reduccionista**. El maestro simplemente se limita a reproducir de manera mecánica en el aula los conocimientos resultantes de investigaciones realizadas por otros. A esto se añade el tradicionalismo cuando trabaja con saberes y paquetes didácticos elaborados de antemano por personas ajenas a las experiencias cotidianas en el aula. Por otra parte, los maestros no son dados a conocer e intercambiar con sus colegas sus experiencias en el trabajo pedagógico ni existe confrontación en los saberes específicos que les permitan un espacio de reflexión pedagógica que contribuye a actualizar y proyectar sus conocimiento y que rebase el quehacer del aula. Los tiempos, los ritmos y los contextos de la labor docente también son impuestos y están regulados por las normas internas de la institución. Su labor entonces se encasilla en el repetir, mecanizar y acumular para después revertir lo aprendido en los exámenes y pruebas del rendimiento escolar. Parece ser que este proceso prevalece en el nivel primario, secundario y universitario ya que el maestro deja a un lado el programa curricular

impuesto por el Ministerio de Educación o los textos guía para maestro y estudiantes provenientes de editoriales con ánimo de lucro. Lo más factible es que el maestro, frente a un conocimiento que no ha sido elaborado por su propia cuenta, trabaje con concepciones, ejemplos y símbolos pre-científicos, corra el riesgo de que los estudiantes no estén habilitados intelectualmente para el pensamiento científico que los lleven a pensar por su propia cuenta los conceptos básicos de las ciencias como un proceso de construcción y a elaborar posibles críticos y soluciones a la problemática del medio ambiente natural y social de la escuela .

2. **Es contradictoria**. Porque desdibuja la identidad del maestro en un campo de expectativas. Si la importancia del maestro se centra en la capacidad para transmitir conocimientos, entonces, cualquier profesional que sepa algo puede enseñar: médico, abogado, ingeniero, etc., entran a competir con los normalistas o licenciados en educación.

3. De otro lado, la segmentación del sistema educativo en niveles y grados, fragmenta simultáneamente la **identidad del maestro**, dándole la categoría y estatus según el nivel y el contexto de su desempeño. Así maestro de primaria, profesor de secundaria, tutor a distancia o docente universitario. Ahora bien, los modelos pedagógicos en la década de los setenta marcados por el enfoque instruccionista, redujeron el rol del docente a un simple ejecutor de diseños instruccionales, un administrador curricular o un especialista en su área. Eufemismos como "experto en administración educativa" para denominar al licenciado en educación, "bachillerato pedagógico" a la Escuela Normal, desdibujan la identidad del docente. Un factor negativo que atenta contra esa identidad lo constituye la descalificación de su labor cuando se compara con otras carreras de "prestigio social" como la medicina, el derecho, etc. Aún más, se considera poco relevante el que otras carreras diferentes a las de las Facultades de Educación, incluyan en sus planes de estudio un área educativa que proporcionará los elementos básicos para que el futuro profesional esté habilitado para orientar académicamente y en diversos auditorios los conocimientos que como profesional adquirió y son necesarios para proyectarlos a la comunidad. Además, el maestro debe someterse a un currículo unificado cuando en la

realidad su trabajo académico debe ajustarse a las diversas culturas regionales, creando así conflictos puesto que los "mosaicos culturales" con sus costumbres y realidades socio-económicos particulares no se pueden globalizar en el hecho educativo.

4. **El rol del docente se torna excesivamente instrumentalista**. Con el advenimiento de la Tecnología Educativa se "taylorista" el rol del maestro circunscribiendo su labor a ser un ejecutor de programas minuciosamente diseñados sin tener en cuenta su experiencia y las condiciones particulares de su desempeño, convirtiendo la misión pedagógica en un quehacer descentralizado, puesto que los logros obtenidos no corresponden a los fines, propósitos y metas inicialmente formulados, y por ende a ser alcanzados. Así las cosas, el maestro mediante la ejecución de las políticas y estrategias educativas impuestas por el Estado, es un producto más de la economía y la educación una empresa y una práctica pedagógica que se evalúa con criterios de rendimiento, costos y eficiencia.

La educación así concebida es una inversión y el maestro un medio para alcanzar los fines políticos, económicos y sociales del sistema, un administrador mediante el manejo de los paquetes instrucionales. Frente a la faceta de estímulos que secularmente ha rodeado la actividad docente y la poca o ninguna capacitación, se añade el tráfico de influencias y la manipulación política en el nombramiento de aspirantes a ejercer la profesión sin llenar los requisitos mínimos académicos, profesionales y personales que tal desempeño exige. Estos son factores de peso para que el sistema político y educativo pierda credibilidad ante el maestro quien, por sus limitaciones económicas se ve obligado a recurrir a otras fuentes de trabajo para incrementar su salario que le permita satisfacer sus necesidades y obligaciones familiares, desdibujando así su verdadera identidad profesional.

Otros factores que agudizan la problemática del maestro en Colombia son:

1. Abandono e incumplimiento del *gobierno con la educación pública*.

2. Congelación del propuesto y creación de nuevas plazas d*ocentes que afectan el desarrollo del sistema educativo en todos los niveles.*

3. La desmedida asignación del presupuesto nacional a las *fuerzas militares para combatir el narcotráfico, la guerrilla, paramilitares, la delincuencia y la violencia en general, en detrimento de la asignación del presupuesto para la educación.*

4. La contratación por parte de instituciones y por influencias políticas, de profesores carentes de formación pedagógica, *actitud desleal que menoscaba la profesión docente.*

5. La proliferación de instituciones y programas de educación que *atraen a esta carrera a muchas personas que no tienen mayor interés en la docencia* pero que la utilizan *como un medio para solicitar transferencia a otras carreras para obtener un título universitario que les sirva de prerrequisito para una buena contratación laboral*.

6. La ausencia de mecanismos para la ubicación de egresados y el impacto de su desempeño con fines al mejoramiento de la calidad de la educación, en forma real, integral, histórica y prospectiva.

7. El presupuesto asignado de la educación pública es deficitario e inadecuado. Existe un *desfase en la expansión de la educación del sector privado* y en el *decrecimiento de la educación pública.*

8. No existe un proyecto de formación docente coherente que *se preocupe por las condiciones de vida del educador contemporáneo y del futuro*. Mientras el Estado y el Sistema Educativo delega al educador la enorme responsabilidad de formar las generaciones, *prácticamente se desconoce la importancia y el poder social de su labor*. A la par que se le exige al educador una gran vocación y una excelente

> competencia profesional, la capacitación que se recibe se restringe a la parte operativa del conocimiento. Se le exige responsabilidad y obliga a cumplir con un compromiso pero no se le reconoce una identidad intelectual. Al maestro se le asigna una enorme misión histórica en medio de grandes carencias.

La responsabilidad en la formación de los educadores compete a todos: gobierno, comunidad, instituciones, sociedad en general, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, padres de familia, investigadores, etc., que están inmersos en el trabajo de diseñar, implementar, administrar, ejecutar y valorar todos los múltiples aspectos que contempla la formación y su impacto en el acontecer social, político y económico del país y en la perspectiva de la ciencia, la tecnología, la educación para la paz, etc.

## 4.2. Paradigmas de la formación presentes en los procesos de construcción curriculares

La complejidad del fenómeno del educar y el formar educativo se explica, a partir del conjunto de múltiples interrelaciones existentes entre los elementos que estructuran el proceso de formación integral; es decir, de cada una de las dimensiones, en cuanto constitutivas de su esencia.

Entonces, se quiere abordar el discurso del proceso de formación. En el marco analítico de Foucault, el discurso constituye un concepto central. Los discursos se refieren a lo que puede ser dicho y pensado, pero también a quién puede hablar, cuándo y con qué autoridad. Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales, construyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder (Ball, 1994). En tal sentido, el discurso sobre la

formación constituye la base sobre la que se funda el discurso de la educación y al mismo tiempo, el modo de objetivación que transforma a los seres humanos. Este discurso sirve para todas las tentativas de comprender, definir y conceptualizar qué es la formación y por qué ella es fundamental en la adquisición de la mayoría de edad.

El proceso de formación, en el modelo teórico propuesto desde las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, debe ser analizado a través de los fines en que puede pensarse la educación como institución imaginaria productora de saberes y de transformaciones. De esta manera se configura un conglomerado de "constelaciones" que vistas en conjunto muestran la manera como se estructura el proceso de formación como soporte histórico-social de la educación, como institución creada por el hombre.

Esta institución se presenta como una unidad, entendida como articulación y armonía (empatía) que se da en medio de la diversidad, de la complejidad, de la heterogeneidad, de la contradicción, del cambio y de la transformación permanente tanto de sus elementos como de los fines. En este sentido, la educación se da siempre en un medio social que la determina. Esta determinación condiciona las Instituciones Educativas y en consecuencia, también determina el papel de la formación (EUSSE, 1994); es por ello, que Jaeger señala que la educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana (1994).

La formación como proceso no pierde de vista el conjunto y las partes del acervo cultural, en cuanto tal permite encontrar su génesis, sus intereses, y emociones; en donde interaccionan hombres y mujeres sintientes a través de un proyecto en permanente construcción que busque solución a sus necesidades más sentidas. Es por ello que pensar y repensar la educación como proceso de formación permanente conlleva a re-crear la cotidianidad, que

obliga a dejar las verdades absolutas y los determinismos. En este recrear también es válido incorporar otras visiones, otras representaciones que tienen elementos que se encuentran actuando en la diversidad de la cultura.

En este proceso hay una compleja pluralidad de creaciones sociales presentes en el tejido social, que no es un sistema, sino que más bien se debe pensar como un "magma", término al que se refiere Castoriadis como aquél modo de coexistencia sui generis con una organización que contiene fragmentos de múltiples organizaciones lógicas, como representación colectiva de una sociedad (Castoriadis, 1989).

En tal sentido, la educación es en cierto modo una creación histórico-social, el producto de la autoalteración colectiva que se da a través de los procesos de formación, ya que aquí coexisten múltiples acciones correspondientes al proceso de enseñanza-aprendizaje en determinado momento histórico, construido por diversos grupos sociales. Así, el aula de clase como espacio privilegiado para el aprendizaje, es sometido constantemente a un proceso complejo de socialización de saberes y constructos, donde juegan representaciones "significativas" para esos actores.

Con justa razón Jaeger sostiene que todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. En tal sentido, la educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual (1994). De tal forma, que el proceso de formación se puede pensar como un "magma" de significaciones imaginarias de una sociedad, que le da sentido a la vida individual y colectiva. Este proceso para el caso de la educación colombiana no ha dejado de ser tradicional cuando ya quiere ser moderna. Así, lo tradicional se le quiere convertir en marginal,

en desecho, cuando tampoco la educación moderna incita a una mejor vida, sino que impresiona por sus múltiples recursos como elementos de significación para hacer más significativo el proceso de formación. No es una educación nueva porque no ha roto ni recuperado lo que haya que recuperar del pasado, y en corto tiempo promete cambios sustanciales.

Entonces, tenemos que el proceso de formación es moderno bajo el ropaje de la tradición, porque la institución educativa, entendida como el conjunto físico utilizado para tal efecto y como receptáculo espacial de las impotencias de la sociedad, estimula comportamientos y actitudes, es expresión de significaciones sociales, es un código de interpretación y de construcción de realidades. El consenso para asignar significados a los procesos de formación y a los espacios, se demuestra en la construcción y re-creación de los saberes con la realidad, y es a través de la interacción individual y colectiva que hagan los sujetos como puede llegarse a un salto cualitativo en la educación.

Esta interacción hace que los educandos se formen en valores, en la relación teórico-práctica entre individuos, relacionados en la medida en que el conocimiento es una construcción social. Por ejemplo, un uso-valor pertinente en este análisis es el referido a la convivencia con el otro. Aquí, el uso-valor son los límites que impone la sociedad para efectuar la convivencia y que sirve de basamento para la construcción de la vida particular y colectiva. Entonces, este valor es social porque es creación y re-creación de la sociedad.

Pensar la educación y en ella el proceso de formación es pensarla como institución imaginaria, milenaria (por ejemplo, la paideía griega), producto de sueños y utopías, con los cuales se construye el tejido social: la educación es la formación de personas, y para ello, crea el complejo tejido social de las instituciones, que se materializa en la formación para la

autonomía y la vida. En las diversas instituciones sociales (familia, iglesia, etc.) hay valores no explicitados; esto también sucede en la educación; y cuando se pretende un cambio sustantivo de esta, es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, para poner en cuestión si dichos valores y normas pretenden la transformación de la sociedad (Eusse, 1994).

Hablar del proceso de formación implícito en la educación como institución imaginaria, implica concebirlo como una creación cultural inmerso en el universo de significaciones que la instituye como el sustento material y espiritual de las sociedades; ella participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad (Jaeger, 1994).

Para entender bien lo que es y no es formación, es preciso indicar cómo ella es una expresión social. Retomando a Castoriadis, en su visión de lo social diremos que la formación es lo que nos permite ser y que nos hace persona, lo que jamás está ausente, aquello en lo cual estamos sumergidos, porque es permanente. Es una dimensión social indefinida y definida al mismo tiempo y cambiante, una articulación objetivable de categorías de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, logran una problematización para la construcción del conocimiento consistente, en gran medida, en convertir a lo real en pensable y no sólo en explicable: *partir de la teoría para lograr la apertura hacia lo posible de construirse* (Eusse, 1994).

La formación es un proceso de construcción muy particular: es una construcción de construcciones sociales que configuran una formación trabajada, construida y reconstruida a través del tiempo.

Las Instituciones Educativas (IE), no pueden eludir los complejos problemas sociales. En los procesos de formación se debe analizar su importancia, surgiendo un gran interrogante: ¿qué es la formación como investigación? Es así cómo una filosofía de la pregunta que indague sobre los procesos de formación en la interioridad del ser del educando, necesariamente debe privilegiar el espíritu por la investigación como razón principal de su crecimiento. No debe seguir haciendo carrera la escisión entre formación e investigación, para no privilegiar lo teórico o lo instrumental como tendencias dominantes; en este camino la pedagogía no puede quedar volcada a servir como pura abstracción conceptual mecánica desprovista de todas las cualidades de disciplina fundante, en cuanto ella, no se le asuma como investigación: su saber no puede convertirse en un mero instrumentalismo facilitador.

Entonces, la formación no puede abordarse, analizarse aislada de los problemas que vive la sociedad. Por lo tanto, una Investigación Pedagógica en los procesos de formación presentes en el currículo, debe tener como objeto de reflexión la reconceptualización de las funciones que les IE asumen de los problemas sociales. Dicha escisión ha impedido adentrarnos en el pensar la formación como investigación como creación social. Ello implica asumir la historia de los procesos educativos como la complejísima relación de la totalidad de las acciones de los seres humanos a través del espacio y el tiempo.

De lo anterior se desprende una compleja consideración ontológica sobre las IE si las examinamos en sus manifestaciones histórico-sociales, o sea, como elementos clave para la formación del ser. Con el aparecimiento de la escuela, el hombre establece la condición de posibilidad de su ser, y por tanto, el hombre es anterior a la escuela, en cuanto es su creador instituyente; pero, ella es indispensable como su aliento, porque a través de él puede conquistar su ser pleno.

El soporte articulador de la compleja pluralidad de creaciones y significaciones sociales que se dan en las Instituciones Educativas se hace a través de la formación. Por eso, es bueno pensar lo que este concepto significa para el ser humano como ser histórico cultural, social, es decir, en todas las dimensiones que conforman su integralidad. La formación en el proceso de institucionalización de la escuela es una creación que se hace posible en un momento en el cual una sociedad o un grupo humano, que tienen intereses comunes, requieren de una transmisión inicial de su acervo cultural a través del espacio-escuela.

Ella no es la "extensión", sino la creación e institucionalización de ese requerimiento multidimensional social propio de todas y cada una de las culturas. En cierto sentido y quizás en su sentido más fuerte, la formación debe hacer más visible lo que tradicionalmente se ha mostrado como invisible en dicho proceso: las representaciones colectivas sobre la escuela y la formación, que encauzan propuestas teóricas y visiones que coexisten y tratan de concretar sentidos al objeto de esa institución. No es posible concebir la formación solamente con los criterios convencionales. Ella, en tanto categoría histórico-social, es un concepto de gran complejidad; lo que viene a significar que no es un dispositivo instrumental, sino la exigencia creadora del hombre que se presenta como construcción colectiva y nunca acabada.

El concepto de formación desde Commenio hasta hoy consiste en esperar de la educación de niños, niñas y jóvenes la formación de los hombres y mujeres, en un proceso permanente de humanización hasta propiciarles la "mayoría de edad", y con ella, niveles superiores de autonomía y racionalidad, como proponía Kant. En una genealogía del concepto de formación humana, Flórez señala que esta concepción era compartida por Rousseau, por los filósofos de la Ilustración francesa y alemana y enriquecido por la concepción histórica de Hegel, quien reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad (Flórez, 1994).

La formación presenta una dificultad intrínseca para establecer su objeto, cual es la integralidad del ser humano; en tal sentido, se tiene que pensarla, no en términos de la lógica racionalidad y convencional. La aprehensión de este concepto no se puede hacer exclusivamente, según la forma como se han estructurado los procedimientos teóricos de la ciencia y de las prácticas sociales y técnicas que a ella corresponden. La conceptualización y la aprehensión del proceso de formación en una propuesta educativa, debe concebirse sobre la base de todo un acervo cultural como creación de lo imaginario social, que instituye significaciones sociales. Un tipo de educación así señalado, postula un tipo de formación del hombre y mujer, íntimamente coherente y claramente determinado con los fines de una sociedad.

Es a partir de las anteriores observaciones como se puede entender mejor la magnitud del proceso de formación cuando nos enfrentamos a la elaboración de una política educativa:

ella plantea la necesidad de saberes plurales para la vida, convivencia, el trabajo, que permitan construir conocimientos y competencias, a fin de captar la multicausalidad de las relaciones intersubjetivas en el proceso de construcción del conocimiento, entre los atributos y las dimensiones del educando y las instancias de acompañamiento por parte del educador. Este sistema de relaciones no debe omitir los "obstáculos" en términos de Bachelard, como las alteraciones que pueden promover de diversas maneras las complejas redes en el proceso de formación. Se trataría, por consiguiente, de hacer el esfuerzo por pensar la formación desde el quehacer de las Instituciones Educativas, donde se le aborde como el resultado de la asunción de lo social-humano.

Pensar la educación y la formación desde la anterior perspectiva, significa tomar conciencia de la necesidad de iniciar el camino de la reflexión sobre los procesos que constituyen e instituyen la formación desde la lógica de la "*mayoría de edad*", sin omitir que el proceso es lejano y duro. Se debe entonces, desplegar una actitud hacia el investigar simultáneamente el sí y no de los por qué, lo cual abre posibilidades hacia la apertura de lo desconocido, que permite mantener despierto el pensar reflexivo, crítico y analítico, para interpretar lo esencial del educar y el formar, que muchas veces se oculta y al que tenemos que sumergirnos desde una "*descripción densa*" para develar y sacar a la superficie lo oculto y las singularidades de ese proceso.

El problema de la formación no puede ser abordado y operacionalizado a través de habilidades y destrezas ni por objetivos específicos de instrucción. Para Flórez Ochoa (1994), los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarnos como seres espirituales. Señala que el contenido contemporáneo de "formación humana" como proceso de

humanización concentra los resultados de toda la investigación sobre la evolución del universo y la vida desde cuatro dimensiones, a saber:

- **Universalidad.**
- **Autonomía.**
- **Procesamiento de información.**
- **Diversidad integrada (Flórez, 1994).**

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos señalar que la educación y con ella la formación integral son fenómenos que se abren en muchas dimensiones y actúan en múltiples interacciones tejidas por lo histórico-social. La formación es un fenómeno social que sirve de soporte a la producción cultural de una sociedad, a su innovación social, humana y a su actividad económica. Por ello, debe ser pensada desde la investigación en cuanto es un tejido de significaciones heterogéneas inseparablemente asociadas y diferenciadas; presenta la paradoja de lo individual y lo colectivo en la confluencia de eventos, acciones, interacciones, determinaciones, azares, que constituyen el universo de la formación como institucionalización. Cualquier acción deliberada sobre la misma, construcción, modificación, reestructuración, debe hacerse a través de instancias que permitan servir de presente entre el proceso de formación y la operación particular de cada uno de sus elementos.

La construcción social de la formación integral es un proceso lento, no pretende alcanzarse de inmediato. Como una de las condiciones básicas para su construcción está la conformación de un momento intermedio que haga posible el diálogo argumentado, constructivo entre los saberes existentes y el proyecto complejo de la formación misma. Así,

como la suma de los saberes no dará como resultado la formación integral, tampoco la consecución de ésta última podrá lograrse al margen de los saberes. Las IE como espacios de formación lo son, porque en ellas confluyen prácticas de los actores con los saberes para impactar la realidad.

Por tanto, conjugar la visión integral propuesta en un proyecto de formación sólo puede conseguirse creando al mismo tiempo un nivel práctico, operativo y conceptual, que permita transitar de un extremo al otro y poner a prueba esa visión para así desarrollar, precisar y modificar el proceso en sí. Pensar de esta manera la formación exige, establecer adecuadamente las relaciones entre saberes y diversas disciplinas, sin olvidar que el dialogar en términos interdisciplinarios, implica una discusión a través de la filosofía crítica en cuanto esta disciplina plantea como proyecto de necesidad un saber que unifique una concepción del hombre en términos de sus determinantes básicos: moral-práctico (ética), estético-expresivo y cognoscitivo instrumental (ciencia y técnica) (Habermas, 1992).

Pensar la educación y con ella la formación significa, replantear las visiones deterministas, homogéneas para dar paso a la interpretación que articula las discontinuidades, la no linealidad de los procesos, reclamando el diálogo como elemento de reconstrucción de la realidad social en que se vive. Se requiere entonces, de la interacción de las disciplinas, que es factible si se entiende la educación como creación humana, con sus propias regulaciones, sus mecanismos de reproducción y transformación y su historia, conectada y articulada a través de los procesos de formación. Una mirada útil para pensarlas así, debe reconocerlas como un

conjunto "dialógico" y superpuesto de redes, tejidas por una tela que se soporta en dichos procesos que son histórico-sociales y culturales.

En este diálogo no sólo se aprende a respetar las variadas culturas, sino también que se entrecruzan saberes para establecer comunicaciones, que permitan abordar las serias exigencias planteadas a fin de fundar una nueva forma donde esos saberes piensen su interrelación para la promoción de un nuevo conocimiento.

La educación, en tanto bien social fundamental, plantea una importante pregunta para el nuevo milenio: ¿la formación asegura los valores fundamentales de una sociedad? La anterior pregunta vale, en cuanto los valores son el problema fundamental de la sociedad, en su dimensión ética y política para el establecimiento de un orden social justo y digno. A manera de ejemplo se formula otro interrogante: ¿puede la formación y con ella la escuela hacerse cargo de la paz tan necesaria para la sociedad colombiana? La paz es un problema social colectivo, ético y político que no puede evadirse. En tal sentido, la formación debe ayudar a su construcción pero con el concurso del poder económico y político.

La actuación consciente por parte de un estado o gobierno parte del reconocimiento del derecho constitucional a la educación, el cual, según la Corte Constitucional hace parte del ser biológico y psíquico, que es fundamental para consolidar ética y moralmente una sociedad. De ahí, el reconocimiento de lo público de la educación, en cuanto es la necesidad de formarse para vivir en sociedad. Este debe ser el primer deber primordial de un gobierno: "Darle educación al pueblo" como sentenciaba el Libertador Simón Bolívar.

Lo anterior es, sin duda, el proyecto político básico propuesto por la Constitución de 1991 y sus leyes reglamentarias en materia de educación: Ley 30 de 1992 y 115 de 1994, en

cuanto conllevan propuestas de formación desde sus finalidades y valores que adquieren sentido en la vida cotidiana. Estas propuestas son aún más necesarias ante el abismo social en que se debate la sociedad colombiana. Frente a lo anterior, en estos procesos no basta con que se diga "se está formando en valores", se hace necesario vivir esta formación en todos los contextos: en la escuela, universidad, calle, etc., para enriquecer a la sociedad, la naturaleza y el derecho a una vida más digna; logrando una relación dialéctica entre derechos y obligaciones, a fin de que sean comprendidos y respetados por cada uno de los integrantes de una sociedad. El ser humano se forma en esta interacción y ésta le da el destino a aquella a través de la educación y la formación.

## 4.3. El paradigma francés de la formación: una propuesta desde la educabilidad del ser

La tarea preliminar del análisis filosófico de este paradigma consiste aclarar, en el plano meta-teórico y en el meta-ético, los diversos problemas expresados por la pregunta "¿por qué formar?". A tal fin, parece esencial distinguir dos órdenes: el primero, no siempre tenido en cuenta, se refiere a los posibles significados de la pregunta; el segundo, no menos importante y generalmente pasado por alto, se refiere a los niveles del discurso en los que se sitúan las posibles respuestas.

La pregunta puede ser entendida en dos sentidos diferentes: **a)** *¿por qué la formación es una categoría sustantiva en la construcción de una sociedad?*, es decir, ¿por qué se forma?; **b)** *¿por qué la formación es consustancial con la categoría de educación?*

En el primer sentido el problema del "*¿por qué?*" de la formación es un *problema que compete al estado, a la sociedad y a la familia*. En el segundo sentido el problema es por el contrario un *problema filosófico*, que admite respuestas de carácter ético-político formuladas mediante proposiciones normativas que se plasman en sus fines, como verdades aceptables y justas. El primer sentido, a su vez, puede ser entendido en dos sentidos diferentes:

> **A1.** Porque existe el hecho del formar, es decir, se forma porque la formación es una construcción histórica y sociológica que admite respuestas sobre el alcance de tal hecho humano.
>
> **A2.** Porque existe el deber jurídico-político-ético del formar, es decir, se forma por convicción histórica y humana, porque es un problema ético que admite respuestas sobre la base de lo que desea una sociedad.

Desde lo anterior, puede caracterizarse el "Paradigma Francés de la Formación", como un discurso ético acerca de la justificación de la educabilidad del ser humano y de los fines justificadores del formar como discurso esencial en la correspondencia entre los fines normativamente asumidos por la sociedad y el deseo de formar al ser humano en el juego dialéctico de su inacabamiento. Los discursos de la formación en las Ciencias de la educación francesa se dirigen en efecto, a argumentar los criterios de la formación en relación con los fines que se les asignan. Hay en ellos, unos discursos normativos que tienen por objeto las justificaciones mismas del formar al ser, es decir, la validez ético-política de los fines de la formación. Son discursos con los cuales una sociedad, como la francesa tiene por fin de su constitución como tal, a través del sistema educativo satisfacer el fin o los fines-valores de

aquella, que deben ser asumidos por el Proyecto Histórico Educativo de la Nación Francesa que viene desde 1789.

Este modelo satisface todas las condiciones de adecuación ética y de consistencia lógica exigidas para el plano metaético de la formación. En primer lugar, al orientarse la formación hacia el fin único, como es el dar respuesta al inacabamiento del ser humano. Ello caracteriza al paradigma y, en segundo lugar lo incluye dentro del más severo humanismo legitimante.

Dos preguntas constituyen la continuación del primer interrogante: **1.***¿Qué rasgos definen la trayectoria de este paradigma?* **2.***¿Cómo pueden ordenarse y evaluarse sus principales aportaciones?* Tales serán las dos cuestiones para abordar seguidamente. Se conoce bien hoy la trayectoria de este paradigma a través de las obras de Armando Zambrano: *La mirada del sujeto educable y la cuestión del otro*; *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes y Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica*. Valorar las aportaciones constituye, pues, una tarea inmediata. Ordenar las aportaciones para evaluarlas con acierto, ofrece como característica dominante su comunión en cada uno de sus rasgos, presentando una línea unitaria capaz de explicar sus aportaciones a los problemas de la formación y las posibles soluciones, desde sus implicaciones éticas más importantes.

Esto presupone que la educabilidad del ser puede comprenderse, justificarse o criticarse a partir de la formación dialógica o discursiva. Un diálogo o discurso en este sentido, como se concibe en este paradigma debe servir como un medio para una vida ética, siendo una práctica reflexiva en la que los sujetos de la formación están comprometidos, como ideal a través del cual la práctica de la educación debe orientarse: es la relación estrecha entre pedagogía y educabilidad. Zambrano, siguiendo a Meirieu, señala que con este postulado se espera siempre

que el otro tenga éxito en su empresa educativa y el docente debe hacer todo lo que esté a su alcance para que ello se produzca. Esto quiere decir que la exigencia ética comienza a partir del reconocimiento que el docente hace de su capacidad para producir espacios de logro y no de fracaso (Zambrano, 2002:85).

Este debate es producto de las bases en que están cimentadas las concepciones éticas del educar y el formar. Esta comprensión hacia el otro como la "mirada del sujeto educable", es una de las virtudes de este horizonte formativo. En consecuencia, anota, que la educabilidad no puede verse como un agregado de la disciplina objeto de enseñanza, sino como una ética expresa, donde el docente se exige a través de la obligación por el otro. Se pregunta: ¿Qué es el otro, ese a quién sin haberlo acogido en otros espacios, en otros momentos, de repente llega a mis manos, ocupa una parte de mi vida, se posesiona frente a mis intenciones y se aleja del espacio ideal de formación cuando él mismo lo decide, ocasionando el desconcierto y la pesadumbre entre docente y estudiante? (Zambrano, 2002:84-85). Entonces, este reconocimiento juega un papel muy importante en el reconocimiento de los otros y está constituido por un conjunto de principios éticos que deben reconocerse en los espacios formativos.

Justamente estas afirmaciones están relacionadas con los argumentos que este paradigma ha dado en su defensa a la educabilidad del ser como horizonte de formación. Un proyecto así, forma por tanto un todo único con los propósitos de un estado respetuoso del derecho a la educación como su asunto primigenio: consiste en hacer real la educabilidad de sus ciudadanos, y, correlativamente, los deberes de ellos para con los valores esenciales de aquél.

Con una fórmula sumaria puede representarse semejante propósito: educar para formar al ser inacabado, con un estado que maximiza las expectativas materiales de los ciudadanos en materia del educar y el formar, con la correlativa expansión de las obligaciones públicas por satisfacerlas: es el horizonte moderno de un estado democrático que educa y forma; es el reconocimiento a la educación, entendida como la salvaguarda de la ética, como un medio para pensar la finalidad del ser, como entidad humana.

Hadji , uno de los "jinetes de la pedagogía francesa", dice que la educación "*se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser* (su figura actual) *frente a los valores cuya universalidad es incontrastable* (educación ética)*. En consecuencia, la educación tiene por finalidad salvaguardar la llama ética antes que proponer unas respuestas, hacer sentir la necesidad de cuestionarse, creado por sí mismo una actitud de cuestionamiento*". Por otro lado, este ejercicio de educación ética construye un ser autónomo capaz de decidir como tal, como esencia de la formación, porque al hacerse autónomo, es capaz de poder ensanchar su mirada para aprender a comprender a los otros.

Este paradigma exige que los ideales del educar, como la probabilidad del volver sobre nosotros mismos, se concreten en contenidos pedagógicos y didácticos. Ellos deben ser el alimento cotidiano en la formación. Ello se dimensiona en el acto educativo, como la sustancialidad de pensar en el ser humano y en su devenir como especie inteligente, en su ontogénesis y filogénesis, en su ontología y en su metafísica, en su materialidad como

corporeidad, divisible, bajo la forma de espíritu y cuerpo: que el ser humano pueda escapar al estado de animalidad viene a constituir el fin último de la educación y la formación, proporcionándoles los medios para reflexionar sobre las condiciones prácticas y éticas de ellos, viene a ser en definitiva el objeto del Paradigma de las Ciencias de la educación francesa (Zambrano, 2002:150). Este proyecto se materializa a través de la pedagogía y la didáctica como niveles de constitución de esa identidad formativa, que exige diversos niveles de interpretación del acto educativo, en la consideración de las necesidades del educar y el formar, en sus valores y objetivos que encarna, que forman parte de sus rasgos más sobresalientes.

Hay que decir que el puro procedimentalismo o los dispositivos pedagógicos y didácticos no pueden dar cuenta de una evaluación acerca de cuestiones relativas a la formación integral, que tiene que ver con la totalidad del ser. Sobre todo si tenemos en cuenta que los valores que encarna este paradigma son los que determinan el pensar la pedagogía y la didáctica como discursos que justifiquen a aquella, porque son parientes constitutivas de esa concepción integral del ser. Zambrano llama a esto un acto "*de exhortación*", en cuanto advierte todo aquello, que en efecto "*no debe hacerse*" por el docente. En este caso, como lo señala Develay, otro pedagogo francés contemporáneo, *la didáctica estaría produciendo una especie de "didacta inspector", que tendría el encargo de advertir a las futuras generaciones de profesores el qué y el cómo debe hacerse*. A la par en que esto sucede, otra figura emerge; se trata entonces, *del "didacta formador", que esclarecería, a través del discurso del investigador, algunas prácticas nuevas que él mismo desearía contrastar en el terreno*.

En este sentido, la relación entre fundamentos y contextualización se beneficia cuando piensa en la formación, lo cual es inseparable en este paradigma. Son estas texturas éticas las

que configuran a su vez al ser humano con capacidad de autonomía. La propuesta contextualizada del paradigma francés tiene su valor en la "otredad", como la explicación por el otro. Entonces, la educación y la formación tendrían que permitirnos dos cosas que están directamente relacionadas con el valor de la autonomía: saber vivir con uno mismo, siendo consciente de nuestras limitadas capacidades y forjarnos, a partir de ahí, un proyecto viable: saber vivir con los demás, mantener el respeto como un reconocimiento solidario y responsable hacia los otros. En fin, es la formación como la finalidad última de la educación. Aquí, la formación como socialización ya no aparece como un lugar extendido, universal, único, genérico, sino más bien como un universo abierto donde cada uno pueda tener su lugar y, en relación simétrica con el otro, construir y forjar su historia.

## 4.4. El paradigma alemán de la formación o el ser en la cultura

En este ejercicio de socialización de aquellos insumos teóricos correspondientes a la educación, la formación y la pedagogía, se aborda el Paradigma Alemán de la Formación, fundamentado en la Ciencia de la educación. Christoph Wulf, uno de sus máximos representantes señala que tres tendencias determinan el actual enfoque de este paradigma primordialmente: la Pedagogía filosófica, la Ciencia de la educación empírica y la Ciencia de la educación crítica; en tal sentido, cada una de ellas ha desarrollado sus propios interrogantes con diferentes métodos y procedimientos en su relación con la praxis pedagógica. Así, en el marco de la Pedagogía filosófica se ha reconocido la evolución histórica de la educación destacando su

importancia para la comprensión de la realidad educativa, como también acentuando la "autonomía relativa" de la educación y de las Ciencias de la educación, frente a los "poderes sociales". Se concibió la educación, como proceso de interacción entre un adulto y un hombre joven; la Pedagogía filosófica se comprendía a sí misma como la teoría de la educación para la educación.

Al otro lado de esta pedagogía, la Ciencia de la educación empírica trató de resaltar la importancia del empirismo: sólo a través de él era posible diferenciar entre lo que se halla en los campos de la educación y lo que debería haber en ellos. Esta diferenciación anota Wulf, era necesaria para poder reconocer las insuficiencias de la praxis educativa. En este proceso de constitución se desarrolló poco a poco aquella ciencia, con una orientación del ideal de la ciencia positivista frente a la orientación de las normas del racionalismo crítico, cuya doctrina orienta actualmente la mayoría de los estudios empíricos.

En relación con la Ciencia de la educación crítica, se desarrolló después de la asimilación de la Teoría crítica: con ella se acentúa el carácter social de la educación y de la Ciencia de la educación. A través del debate científico promovido y desarrollado en Alemania cifrando su comprometimiento con los objetivos de esta teoría. Según lo anterior, de lo que se trata es del aporte que el sector educativo pueda brindar a la instrucción y emancipación del hombre; por ello, un requisito para que los procesos de emancipación de la educación puedan realizarse, es el análisis crítico-ideológico de los contextos sociales dentro de los cuales se halla la educación.

Este paradigma resalta que la indicación de contextos existentes entre cada una de las tendencias anotadas y las amplias posiciones teórico-científicas tiene además la siguiente función: aclarar que la diferenciación entre las posiciones presentadas ya no constituye un sistema estructural formal, sino que la diferenciación se realiza en base a criterios, tal como lo sugiere el concepto de paradigma desarrollado por Kühn, entendiéndolo como un conjunto de elementos que son comunes a los miembros de una comunidad científica. A esta pertenece la unidad de la comprensión de la ciencia, de la sociedad y del mundo, pero también la armonía en las normas y los contenidos de los conceptos metodológicos, así como los procedimientos e instrumentos del trabajo científico. Con la ayuda del concepto de paradigma es posible resaltar y aclarar los sistemas más importantes de referencia y las reglas científicas en su antinomia. En esta medida, el concepto apoya el propósito de este trabajo, que consiste en socializar los diversos paradigmas de la formación pertinentes para pensar la construcción de los procesos curriculares. En este sentido, el concepto de paradigma tiene un significativo valor heurístico.

A continuación se explicarán unos términos con los cuales el paradigma alemán se promueve: Un primer término es el de enculturación como proceso básico de la existencia humana, cuyo fundamento es la cultura en la cual vive cada ser humano. Bajo esta concepción, la sociedad es considerada como un logro cultural específico del hombre para organizarse a sí mismo y a su grupo. Loch, otro pedagogo alemán la define como: "El aprendizaje de la cultura es el objeto propio y total de la pedagogía, y para denominarlo adoptamos el término "enculturación", que proviene de la antropología cultural". Para él, la cultura como forma de vida del ser humano, es el concepto clave para entender la formación, en cuanto aquella contiene todas las estructuras mediante cuyo uso y animación el hombre realiza su vida, los

sistemas de símbolos y formas de expresión, instituciones, prácticas, proyectos de vida, metas y esperanzas: todas estas estructuras transmitidas o creadas por el hombre para el hombre conforman en su conjunto la cultura como el medio globalizante en el cual el hombre realiza su vida, y que debe ser aprendido en una medida mínima por todo ser humano-con la ayuda de la educación, si quiere ser hombre.

En este sentido, hay que señalar que el significado pedagógico específico de la cultura debe ser visto en el hecho de que la educación se mueve en medio de ella -que fue y es a su vez un logro cultural de las diferentes agrupaciones humanas-, que la cultura, y por lo tanto la educación, deben ser aprendidas, sostiene este paradigma. Loch afirma en relación con esta definición, que en ella se ha puesto en primer plano el aspecto de la cultura relacionado con el logro normativo y directivo de la acción: aquí se abre también su dimensión pedagógica, como importancia fundamental para el desarrollo del individuo humano; es decir, en la perspectiva pedagógica, aparece como el vehículo que permite que el niño o niña recién nacidos puedan desarrollarse como seres humanos adultos. En la misma perspectiva, su entendimiento específicamente pedagógico no considera que el ser humano está ya presente en ella, sino que se encuentra en el camino hacia ella, en su aprendizaje, que crece en ella y es formado por ella. En este proceso de aprendizaje de la enculturación el individuo crece dentro de un sistema cultural típico, dispuesto para él por la cultura existente o una de las subculturas, convirtiéndolo -en el marco de esta formación- en su portador.

En relación con este primer concepto fundamental en el entendimiento de la educación y la formación, como es la enculturación, se establece que:

1. La ***enculturación*** **como proceso básico de aprendizaje** al cual está expuesto todo ser humano en toda sociedad, vuelve al individuo capaz de actuar, de comportarse de acuerdo a las normas del grupo, vivir en conformidad con los contenidos y reglas de esa sociedad.
2. La ***enculturación*** **se da en instituciones creadas especialmente por las diferentes sociedades**: por ejemplo, el idioma, la religión, etc. Entonces, la educación puede ser considerada en este paradigma como la intención básica de las sociedades para reproducirse a sí mismas y a su cultura y de volver a esta permanentemente, es decir, asegurada a través de las generaciones.
3. De la ***enculturación*** **hace parte la creación de organizaciones especiales**, como la familia, la escuela, en las cuales la generación joven es introducida a áreas especiales de la cultura y comprometida con ella en los procesos de aprendizajes. Es por ello, que los procesos de enculturación tienen un alcance profundo en la vida cotidiana.
4. Este entendimiento de **la *enculturación* se basa en una antropología implícita**. El ser humano y el mundo no son considerados como algo opuesto y concreto, sino como una unidad dialéctica.
5. Desde esta concepción se habla de una **"diferencia antropológica"** entre jóvenes, adolescentes y adultos: **nivelarla o eliminarla es la tarea principal del proceso de *enculturación* y de otros procesos**.
6. Hay otra **"diferencia social"**, que se basa en el hecho de que las exigencias culturales difieren según los grupos humanos o capas sociales: estas diferencias producen **procesos de *enculturación* diferentes**, y tienen más que nada un origen social.
7. Por último, en este término se pueden explicar **sobre todo los procesos pedagógicamente relevantes en el nivel macro-social**.

Otra gran contribución científica de este paradigma, son los conceptos de "aprendizaje social como interacción pedagógica" y "aprendizaje", ya que a mediados de los años 60 del siglo pasado, se inició un debate en el cual la dimensión de la escuela y de la enseñanza se convierte en aprendizaje "social" al lado del aprendizaje de lo que era la "materia". El predecesor de este concepto es Roth (1971) con sus estudios de antropología pedagógica, haciéndolo fecundo para la investigación pedagógica. Según él, los fenómenos del aprendizaje social se pueden observar primariamente en la escuela, es decir en una forma de organización en la cual la enseñanza y el aprendizaje son "institucionalizados".

El término que caracteriza este fenómeno permite una doble interpretación desde el punto de vista formal. En el sentido del contenido se puede acentuar lo "social". Esto significaría fortalecer el aprendizaje "social", aparte del aprendizaje del contenido técnico de las materias, por ejemplo ampliar la materia de ciencias sociales o relacionar en todas las materias las exigencias técnicas con las exigencias sociales o los intereses y necesidades de los estudiantes, donde igualmente se puede acentuar el "aprendizaje". Actualmente se pueden distinguir cuatro direcciones en la conceptualización del término:

1. El aprendizaje social como "integración social".
2. El aprendizaje social como "aprendizaje sin miedo".
3. El aprendizaje social como "educación social".
4. El aprendizaje social como "interacción social".

En relación con el aprendizaje social como "integración social", este se deduce sobre todo del postulado de la igualdad de oportunidades. Sus objetivos se ubican, por lo tanto, en el

nivel social. En el marco de este entendimiento básico se inscriben las siguientes opiniones de pedagogos alemanes como: el aprendizaje social como "aprendizaje político" (Keim: 1973); el aprendizaje social como "aprendizaje estratégico" (Roll: 1974) y el aprendizaje social como "educación emancipatoria" (Frohn: 1973, citados por Kuper, Wolfan (1993).

La segunda dirección del término de "*aprendizaje social*" es como "aprendizaje sin miedo". Keim señala que es justificado teóricamente con el psicoanálisis de Freud, los valores y normas de la Ilustración. La doble meta del aprendizaje social entendido de este modo es la orientación de la individualidad del estudiante en sus necesidades inmediatas y la reducción de represiones y obligaciones adicionales.

El *"aprendizaje social"* como "educación social" como tercera dirección cabe anotar que en él existen enfoques de la teoría del aprendizaje, como también de la teoría de los roles y de la interacción, que se unen con conceptos funcionales y emancipatorios. Por su thelos, esta forma de entendimiento está orientada hacia el estudiante, la situación y la organización, y se refiere a la acción y al comportamiento. Es por ello, que los fundamentos antropológicos y ético-sociales son considerados más importantes que los fundamentos sociales y políticos. Desde la cuarta dirección, el entendimiento del "*aprendizaje social*" como "interacción social" se determina por la interacción simbólica y por la discusión consiguiente sobre las normas y valores en el sentido de los conceptos de la idealidad: esas primeras discusiones se dieron en el "currículo oculto" propuesto por Jackson (1973, Kuper, 1993). La interacción social es clave para la escuela y la enseñanza por el juego combinado entre el aprendizaje técnico y el social. Por tal razón, esta comprensión social apunta sobre todo hacia el nivel de la situación y la acción reflexionadas.

Lo anterior se debe a que en nuestras sociedades la escuela y la enseñanza deben ser consideradas como cuerpos de experiencia reales para toda clase de aprendizajes, ya no deben ser auto-suficientes sino relacionadas con los fines superiores de la formación en el contexto de la experiencia y la reflexión social.

Pasando a la gran segunda contribución científica del paradigma alemán, es decir, al concepto de "aprendizaje", su importancia es indiscutible, diferenciar su accionar de los conceptos de enculturación, socialización y educación. En otros casos, el "aprendizaje" es declarado como proceso básico de los procesos señalados. Pero, para el "aprendizaje social" el "aprendizaje" cumple una función central en lo que se trata de los contenidos sociales, que desde una observación pedagógica del aprendizaje fijará prioritariamente los valores y normas, las actitudes y expectativas, necesidades e intereses, roles y reglas en los procesos que se realizan en base a o con estos contenidos sociales, en los cuales ellos son vehiculados de maneras diversas.

En este contexto, interesa particularmente a este paradigma discernir cuáles son los contenidos sociales que el individuo aprende y cómo los adquiere o los transforma en su persona. Es por ello que el aprendizaje puede ser entendido como una "organización interna"; ello obliga a definir el contenido si se desea trabajar racionalmente y con éxito. Dos metas importantes del aprendizaje son:

1. Con el aprendizaje se puede explicar la adquisición de conocimientos y habilidades que se obtienen en los procesos de enculturación, socialización y educación, así como en el proceso del aprendizaje social.
2. Con el proceso de aprendizaje se induce un rendimiento o un centro de él en la medida en que los conocimientos y habilidades, metas determinadas y

> preestablecidas del aprendizaje, son aplicadas o mejoradas intencionalmente. Por lo tanto, de acuerdo con lo anterior, los procesos de aprendizaje deben producir resultados, es decir, ampliar o mejorar conocimientos y habilidades.

Por ello, este paradigma señala que si se da un paso más, el aprendizaje puede ser caracterizado como un proceso psicológico, en el cual las habilidades y conocimientos, así como el rendimiento cambian cuando la persona que aprende hace nuevas experiencias. Es así que mediante experiencias dirigidas se pueden orientar o mejorarlas, es decir, acelerar y liberar de errores toda clase de conocimientos, habilidades y rendimientos. Sin embargo, se puede también producir un empeoramiento de estos factores. Desde esta perspectiva, el aprendizaje es considerado como una modificación del "*comportamiento respuesta*" de un sujeto con respecto a ciertos eventos exteriores.

Así, los cambios de comportamiento deben ser relativamente duraderos, observables y predecibles, y no deben poder explicarse con procesos de crecimiento o maduración, con tendencias de respuestas congénitas o modificación del comportamiento debido a cansancio o influencia de drogas, es decir, el aprendizaje se entiende como una modificación predecible del comportamiento, de la respuesta de los sujetos sobre determinadas condiciones de estímulo. Kuper (1993) define el aprendizaje como "la adquisición de habilidades motrices (caminar, escribir a máquina, etc.) y la adquisición de logros cognitivos y lingüísticos (conocimientos, comprensión, etc.), así como también la adopción de actitudes emocionales, motivaciones, valores y patrones. El denominador común de todos estos procesos de aprendizaje es el hecho

de que se trata siempre de la gestación o modificación de comportamientos, es decir la modificación del repertorio de comportamientos del individuo".

Con la anterior definición resulta evidente que se pueden adquirir habilidades en diferentes niveles de acción, por ejemplo en niveles "internos" que definen la estructura de la personalidad de un ser humano. Es desde este concepto-modelo desarrollado en la psicología, como puede explicarse que los procesos de aprendizaje se realizan en un nivel cognitivo, emocional, senso-motriz y motivacional, y que este proceso "interno" se refleja en un proceso externo, es decir en forma de comportamientos.

Desde la adecuación tenemos que su intencionalidad debe apuntar a la motivación de los educandos, aún si se desarrollan a nivel del comportamiento y la acción. Con base en todo lo anterior presentamos las siguientes conclusiones:

1. El **aprendizaje** debe ser considerado como **término central de la pedagogía**.

2. En el contexto de lo planteado, el **aprendizaje** debe ser considerado **como un "proceso interno"** que se desarrolla dentro del sujeto. **Adquiere su forma de fenómeno humano saliendo hacia fuera**, es decir, mostrándose en el comportamiento y la acción, por ejemplo en los gestos, el idioma, las habilidades artísticas, es decir, en conocimientos y habilidades. En este sentido, el aprendizaje siempre tiene dos lados: uno interno y otro externo, que se encuentran en una relación de interdependencia.

3. Desde este punto de vista **los seres humanos aprenden durante toda su vida**.

4. **El término de aprendizaje** que puede ser entendido por un lado **como un proceso** behavorista, positivista y materialista, **provocado y dirigido por condiciones**

**externas**: es el enfoque mecanicista del estar-en-el mundo del ser humano. **Por otro**, se puede reconocer una posición humanista y hermenéutica, según la cual el aprendizaje es entendido como un proceso de estructuración y organización intrapersonal que **se expresa también intrapersonalmente,** es decir, social y culturalmente, y se deja influenciar a su vez por estos procesos: aquí el ser humano es considerado como constructor de la realidad y se expresa como buscador de significados y cosas en la historia, en el presente y en el futuro.

5. Las **diferencias básicas del aprendizaje aquí presentados se basan en intereses y posiciones fundamentales antropológicos, socio-políticos y filosóficos.**

La crisis de la modernidad, que había tenido sus antecedentes durante el siglo XX en la crítica a la categoría de "formación" desde la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt y en la Ciencia de la educación crítica, llega al terreno de lo educativo y por su intermedio a las teorías pedagógicas, didácticas y curriculares de la segunda mitad de ese siglo. Este paradigma constituye una respuesta diferente a la crisis de lo educativo-formativo contemporáneo, donde se asume la postura de la palabra Bildung que evoca, la forma interna, espiritual del hombre, su imagen, de modo que bajo esta connotación "formación" es siempre formación humana.

Cuando en la lengua alemana se habla de 'formación' se refiere a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armónicamente sobre la sensibilidad y el carácter. Los planteamientos de este postulado constituyen en conjunto e interpretados sistemáticamente, el intento más audaz de los pensadores contemporáneos alemanes críticos por fundamentar una nueva concepción del educar, el aprender, el enseñar, en últimas, el formar y, de sus relaciones

entre sí, sustanciales para la promoción de una formación más humana, sea cual sea el carácter y el nivel a que se pretenda desarrollar.

El propósito de este horizonte de formación consiste en fundamentar una idea de formación desde la tradición filosófico-pedagógica alemana pasando de la forma a la imagen para pensar lo humano, donde la idea de formación traduce entonces el esfuerzo por asegurar en el espíritu del hombre su "forma" razonante, reflexiva, humanizante, en un esfuerzo por acceder a la autonomía del juicio, pero también, esta forma está representada por la sensibilidad, por la posibilidad de sentir afecto, asombro, placer; de sentir, con el servicio de la razón, adhesión por lo bueno, por lo bello, por lo cierto, pero, también teniendo la posibilidad de pensar aquello que llamamos intuición, fantasía, imaginación, corazonada: la sensibilidad, como lo recuerda Norbey Ospina en el Seminario Internacional "*Encuentros Transculturales*", propiciado por la Universidad de Antioquia, Colombia en 1999.

En efecto, este paradigma precisa darle contenido ético-racional, muy humano a los imperativos del formar para superarlo que podrían considerarse debilidades en planteamientos de otros paradigmas, a saber: una formación, que aunque asumida como tal, sacrifica el ser por el hacer y lo que todo ello implica.

De lo anteriormente expuesto, hay que decir que para la formación es consustancial el fundamento del ser en la cultura. En esta visión, la formación es aquel fenómeno en el cual -por experiencia propia o la comprensión de otras personas- interiorizamos de manera inmediata la verdad de un momento objetivo (material) y subjetivo (formal), donde la formación es la apertura de una realidad material e intelectual para un ser humano -este es el aspecto objetivo o material; pero esto significa también: la apertura de él para esta que es su realidad- este es el

aspecto subjetivo o formal tanto en el sentido "funcional" como en el sentido "metodológico", anota Klafki, uno de los pensadores más influyentes del pensamiento educativo-formativo alemán. La conjunción de lo racional con lo emocional para entender la formación es clave en los procesos educativos. De ahí, por qué el paradigma alemán sugiere estos dos aspectos a fin de garantizar que la formación haga parte de lo consustancial del ser humano. Este proceso de formación permite debatir la problemática social de la búsqueda de la autonomía como condición de la formación.

Sus planteamientos han generado un debate sin precedentes en el campo de la educación y la formación que se inicia en Alemania y se extiende rápidamente a Europa y otras latitudes del mundo occidental, por sus implicaciones para la estructuración o reestructuración institucional de la formación como un asunto primordial de las sociedades y de la humanidad en general, en el marco de una tendencia globalizadora que exige radicales reformas internas en el sistema educativo de las naciones. De todas las contribuciones científicas conceptuales del paradigma alemán, el de la "formación" viene a introducirnos en el proyecto ético de lo educativo, el cual se expresa en educar y formar al ser en la cultura como la condición para configurar lo humano, siendo lo sustantivo la "*conformación, configuración, formación desde sí y para sí, desde el otro y con el otro*".

Cabe anotar que desde esta tradición se desprenden para la educación elementos que hacen de ella un cuestionamiento: ¿Cómo educamos al ser en la cultura, como lo más representativo de todo propósito formativo? Esta tradición es parte de una historia y cultura con una concepción de hombre y mujer, de humanidad, de solidaridad, que entran en crisis cuando

se les sopesa con los patrones en conflicto con otras tradiciones en diferentes patrones de desarrollo y momentos de la historia. Sin embargo, esta tradición presente en el paradigma alemán de la formación, sostiene que todo hecho educativo-formativo es y debe ser observado como fenómeno cultural de una sociedad.

En este marco, una sociedad aspira a determinar un espectro de necesidades, confiriéndoles además un orden jerárquico a las mismas, como es el caso de la formación como artefacto socio-cultural para el individuo, con unos valores propios de la tradición humanista: tolerancia, autonomía del individuo, solidaridad, libertad, que como valores se hacen necesario para la cohesión de una sociedad. Entonces tenemos que el sentido de estos paradigmas es proveer un amplio espectro de debates para que de su propuesta se pueda inferir y proponer para el caso colombiano, como parece evidente, por el lugar que ocupa el sentido de la "formación" en las leyes educativas y las polémicas que ha generado en el pensamiento pedagógico contemporáneo, se infiere una necesidad imprescindible, como reconstrucción crítica del concepto, que permita:

1. Una aproximación fiel al paradigma y autores clásicos de este pensamiento, tan poco conocidos y debatidos en los centros de formación.

2. Precisar su estructura, categorías principales y proyecciones potenciales.

3. Exponer el sentido y alcance de los debates que él ha suscitado, las derivaciones para el debate ético y político de la educación y la formación en el nuevo milenio.

4. Comprender sus giros y lograr marcos de confrontación conceptual adecuada con las corrientes y tendencias latinoamericanas, sin pretender desdibujar ni descalificar las premisas ni los alcances reales de sus planteamientos.

En el proceso de reconstrucción de estos conceptos, como el de la formación, las concepciones presentes permitirán evitar teorizar y conceptualizar sin una fundamentación adecuada para proponer modelos alternativos educativos y formativos para nuestras sociedades.

Una pregunta final: **¿para qué un paradigma de la formación?** Se responde, señalando que por intermedio de su recreación crítica, la educación y la formación ofrecen elementos explicativos, analíticos y normativos, que posibilitan reorientar los procesos pedagógicos, didácticos y curriculares para la construcción de una sociedad más humana.

## 4.5. Paradigma anglosajón de la formación: el enfoque funcionalista y tecnológico

Una visión histórica del currículo muestra cómo la economía de la educación se fue gestando en el siglo XX en la reflexión educativa norteamericana. La educación fue percibida como una inversión, y se la juzgó con las reglas del capital. El resultado del trabajo escolar es un bien que cada uno porta y está representado por el capital que se invirtió en él. Aunque la transformación de la escuela norteamericana a finales del siglo XIX y principios del XX estuvo signada por un debate que tenía fuerte sesgo económico, la economía de la educación como campo de conocimiento se integra hasta los años 50 de este siglo.

De esta manera, los argumentos que se esgrimieron entre 1840 y 1890 para reformar la escuela pública norteamericana se vincularon a una perspectiva económica de la educación. Se la consideró como una inversión, se buscó que fuese un acto eficiente en la formación de ciertos

comportamientos definidos. Para ello se trató de redefinir los contenidos de la enseñanza a fin de seleccionar aquellos necesarios para obtener un empleo.

Así, se fueron conformando prácticas educativas, buscando cambiar la mentalidad de los docentes, se exigió que atendieran más comportamientos que a contenidos, orientados por lo útil. Se cimentó una nueva concepción pedagógica que apoyándose en elementos propios del discurso de la ciencia lograse que los maestros asumieran uniformidad frente a ella, para que los estudiantes mostraran ciertas características para el ingreso a una institución como ciertos resultados del rendimiento escolar. Se crearon una serie de instrumentos técnicos que posibilitaban la realización de la noción de "estándares de rendimiento", que pronto se transformó en el concepto de objetivos conductuales, el uso de la teoría del test en el salón de clases, la construcción de programas unívocos para todos los maestros.

Emergieron los que serían los primeros textos de la concepción curricular norteamericana: The Child and the Curriculum (1906) de John Dewey, The Curriculum (1918) de Franklin Bobbit, La declaración general del comité de curriculum (1926) firmada por Kilpatrick, Bobbit y otros. Son textos en los que se inicia la estructuración del campo del currículo y la conformación de las técnicas de elaboración del programa escolar. Este campo se formó estrechamente vinculado a concepciones provenientes de la economía de la educación, administración científica del trabajo y el pragmatismo. El currículo devino en un ámbito técnico que orienta la construcción de planes y programas de estudio. Fue visto como una serie de pasos metodológicos para la construcción de tales instrumentos. Se perdió de vista que su dinámica se vincula al contexto social de donde emergió.

La articulación economía y currículo aparece como una restitución histórica de algo que la propia evolución de este campo de conocimiento hizo de sí mismo. La teoría del currículo asume así una serie de valoraciones y concepciones, en este caso económicas, que van más allá de sus técnicas, pero que se encuentran implícitas en ellas, tales como el diagnóstico de necesidades, perfil del egresado, objetivos generales, etcétera.

Esta historia curricular está emparentada con un enfoque abiertamente funcionalista de la formación, que suele emplearse para construir una pedagogía de la formación de los enseñantes, deductivamente a partir de un análisis de funciones de la escuela en la sociedad. Esta hipótesis funcionalista se dedica al problema técnico: la búsqueda de una optimización del funcionamiento de la escuela en términos de rendimiento y de eficiencia, donde aparece la racionalización de los actos educativos tratados en términos de economía y administración, dictados por los mandatos fondomonetaristas, donde a la escuela se le considera como una organización empresarial: ella debe organizarse para mejorar continuamente costos y rendimientos bajo los criterios de eficacia y rentabilidad; desde estos presupuestos la gestión económica de un país aparece tributaria de su sistema de enseñanza y particularmente del tipo de formación para los enseñantes.

Frente a este estado de cosas, la pedagogía por objetivos del siglo pasado traduce en el currículo los mandatos imperiales de la economía en lo formativo. La Institución Educativa que ponga en marcha su proyecto de formación bajo estos términos, se impone de manera manifiesta la identificación de metas y objetivos en relación con las finalidades que las ordenan, su jerarquización y determinación de las estrategias para alcanzarlas. A lo anterior hay que agregar cómo está presente en toda esta parafernalia de objetivos, metas, propósitos un enfoque

funcionalista-tecnológico en la formación, donde las técnicas y las nuevas tecnologías después de su entrada en el campo de la pedagogía, alteran su dramaturgia, suscitan apasionamientos y miedos según el poder y la riqueza de sus recursos, que podemos designar como inimaginables.

Con ello, se amenaza a la pedagogía tradicional en sus postulados y hábitos más enraizados, enfrentando a los enseñantes y a los responsables pedagógicos, las nuevas tecnologías funcionan como catalizadores eficaces. En los lugares de formación esta función se ejerce en el nivel del acto de la enseñanza, que es el objetivo de la formación. Las ambigüedades casi paroxísticas de las tecnologías avanzadas se han puesto frecuentemente en evidencia. Debido a que asocian un máximo de contratiempos con un máximo de libertad, su adopción concretiza e intensifica el proceso pedagógico, el cual se debate entre lo instrumental y lo dramático, así:

a. **Un material costoso**, que exige cuidados de mantenimiento y de ajuste, pero que da el poder de captar a nuestro gusto todo tipo de información, imágenes, situaciones; para amplificarlas, reproducirlas, fijarlas o realizar acercamientos.

b. **Una tecnología reductora y selectiva en los usos demostrativos y racionalizadores**, pero que puede, por el contrario, abrirse ampliamente a un proceso exploratorio, para asociar lo imaginario con la realidad. Se trata de una concepción instrumental que pretende modernizar las condiciones de los aprendizajes y aumentar el rendimiento, para dar lugar a una concepción operativa que integre lo audiovisual en el proceso de formación y de hecho en una herramienta de análisis con diversas finalidades.

# CAPÍTULO 5. LOS DESAFIOS PARA EL EDUCADOR DEL SIGLO XXI DESDE EL CURRÍCULO

Para abordar este tema se partirá de algunas realidades y paradigmas para, luego, plantear algunas posibilidades. Los diferentes programas de formación de educadores tienen énfasis en el dominio del conocimiento disciplinar y en el desarrollo de destrezas para el mejor desempeño en las técnicas por el enseñar, se orienta esta formación hacia la especialización, lo que conlleva una rigidez en dichos programas. Hay que apuntar hacia la necesidad de una verdadera formación general que incluya habilidades para la comunicación verbal, para que los futuros educadores desarrollen su personalidad y para que sepan establecer un equilibrio entre su vida personal y como educador.

Desde este punto de vista se necesita de una multicomplementariedad de las diferentes disciplinas que concurren en la formación de educadores con una comprensión de lo humano que esté presente en cada una de ellas. Autores como Elio Fabio Gutiérrez (), docente de la Facultad de Educación de la Universidad del Cauca, caracteriza el contexto del educador para este nuevo siglo como signado por cambios incesantes, ritmos acelerados y con énfasis en problemáticas complejas y universales, acentuados en procesos de innovación tecnológica aplicados a la formación; todo esto mediatizado por una marcha acelerada en la transformación total del mundo, al cual no debe ser ajena la educación y la formación.

Nuestros planteamientos giran en torno a cómo formar educadores que afronten las siguientes características: relación del perfil con el objeto de estudio, funciones en relación con lo que habrá de desempeñarse, habilidades, destrezas, competencias y valores deseables, etc. Un nuevo paradigma de la formación de educadores debe incluir:

1. El desarrollo de valores-competencias para formar desde los núcleos del saber pedagógico.

2. Contribuir con modelos organizacionales, pedagógicos, curriculares y didácticos flexibles.

3. Promover la investigación educativa-pedagógica, interdisciplinaria.

Estos tres criterios para la formación de educadores constituyen un marco de referencia amplio con grandes orientaciones para ser traducidas en cada contexto donde se desempeñen; ello, se traduce en la visión francesa "*aprender a hacer fuego con diversas clases de leña*"; en cuanto permite al educador acostumbrarse a pensar proyectando mentalmente varios escenarios posibles simultáneos en los procesos de formación.

Hoy existe un clamor generalizado por entronizar en la formación de educadores el papel de la investigación, lo que demuestra la importancia innegable de ella en el quehacer del docente; ello, responde a cualidades que intrínsecamente deben estar presentes en él, lo cual hace necesario promover en las Facultades de Educación y en las Normales, desde lo que se considera investigación educativa-pedagógica.

Por tal razón existen unas áreas prioritarias para la formación del docente-investigador en este nuevo siglo. Ellas son:

*a) El saber interrogar y problematizar la realidad.*

*b) La formulación de proyectos y estrategias investigativas.*

*c) La participación de estudiantes en proyectos de investigación.*

*d) La gerencia para la consecución de recursos.*

En la formación del nuevo educador se debe pasar del desarrollo tradicional, como es el de los conocimientos, identificados con el saber hacer al desarrollo de actividades que caen en la órbita del saber ser, entendida esta capacidad como aquella que tiene una persona para desarrollar las actitudes pertinentes en función del quehacer docente-escuela, en donde se deben considerar que estas capacidades se desarrollan gracias a la relación de procesos de interacción social como los de la formación. Se hace conveniente, deseable e imaginable promover situaciones de formación que ponen a los futuros educadores a comprender y valorar mejor las relaciones que se establecen con el entorno actual o futuro. Ello supone que el educador ante dichos cambios sea capaz de reformular continuamente su proceso de aprendizaje y de enseñanza, lo que supone una visión holística, integradora que conlleve hacer los ajustes apropiados a partir del futuro imaginado y poder diagnosticar prospectivamente: ¿cómo formamos? Supone una concepción del futuro de la educación y la formación que a diario nos convoca. En debates recientes está el tema del Currículo para la formación del educador ante los retos y desafíos del nuevo milenio y se considera que él debe ofrecer alternativas y

posibilidades al futuro educador para participar en proyectos con otros profesionales y distintos actores a fin de entender y ayudar en las transformaciones y aspiraciones sociales del mundo.

Frente a estas visiones contemporáneas de la formación debemos señalar que un educador además de líder e investigador de su realidad debe ser una persona extremadamente culta, ya que solo mediante una cultura profunda y vivida puede realmente cumplir con el papel de formador-transformador. Aquí debe entenderse por cultura general la síntesis del esfuerzo intelectual, ético, emotivo y moral que confluya en un equilibrio personal para servir armónicamente a la organización escolar, al educando y a la sociedad. Ante estas exigencias que como características, valores, competencias, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, etc., deben estar presentes en un Currículo de formación de educadores, cabe la pregunta: ¿C*ómo operacionalizar todo lo anterior a fin de que sirva al perfil y al objeto de formación de educadores?* Las Facultades de Educación, las Normales, sin duda alguna los tiene como punto de referencia muy importante.

En todo caso, la visión de la formación ha de ser holística para la mejor comprensión del ser humano y de su realidad donde convergen todos los aconteceres cotidianos sociales, culturales, políticos, económicos, etc. No podemos seguir formando educadores sin comprensión de la organización escuela-formación en relación con la vida y con el contexto mismo. La formación de un nuevo educador es, pues, escenario para múltiples propuestas alternativas curriculares como pretendemos desde el Proyecto interdisciplinario: "Pensar la Educación y la Formación: Propuestas alternativas para el nuevo milenio", que pretenden ser derivadas de diversos enfoques, como exigencia de los acelerados cambios tecnológicos y científicos, pero nunca olvidando la perspectiva humanista de la formación.

En esta formación, el educador no es algo o alguien a quien a diario se le lanzan diatribas, se le asignan múltiples y contrapuestas funciones: educador sexual, ambientalista, educador para la democracia, dominador de logros, competencias, etc. Es posible que un educador esté bien dotado ejerciendo su práctica, y que en ella asuma roles y papeles, funciones y fines diversos cada día, pero, -esto es lo más importante- que todos ellos estén referidos a un centro único: su propio ser como formador, que integre a través de los procesos pedagógicos y curriculares la facilicitación de ser un ser humano muy humano y respetuoso de la diversidad y no un ser esquizofrénico como resultado de las muchas presiones económicas, laborales, políticas, administrativas, a las que a diario se ve sometido. Sólo un educador que pueda ejercer sin las parafernalias anteriores, ejercerá con honestidad intelectual y sabiduría su profesión con calidad humana en la tarea de formar.

La sociedad del siglo XXI será una sociedad de audacia y energía, con deseos de aniquilar obsoletas formas de vida y pensamiento, una sociedad en crisis de perplejidad frente a la elección y adopción de valores por los cuales sus mayores vivieron, trabajaron y se sacrificaron. También será una sociedad de nuevas expresiones de la relación del hombre con la propiedad, con sus congéneres y con las ideas.

La pedagogía actual tiende hacia la necesidad del mejoramiento, del perfeccionamiento y de la renovación de los recursos, métodos, procedimientos y técnicas en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje. Para ello, se necesitará un maestro cuya ética parta de sí mismo y que tenga como soportes de su existencia la reflexión, la dignidad, el compromiso y la entrega. Se requiere reestructurar el concepto de libertad basado en la comprensión, el entendimiento y la convivencia para garantizar un clima de confianza, diálogo y concertación.

Es un imperativo configurar la educación en la nueva imagen del hombre del mañana y en la estructuración de la personalidad de los educandos, sobre la base del testimonio de su compromiso con aquellos, la familia y la comunidad. Las acciones con la familia deben orientarse a la prevención de los conflictos y a enfrentar las crisis cuando se presenten; afianzar los principios de autoestima en los padres de familia, integrarlos en los procesos de equidad, participación, confraternidad y justicia. El maestro es el llamado para construir y trabajar en equipo con la familia.

En cuanto a su formación académica y profesional el maestro necesita poseer una formación básica que le permita comprender, analizar y valorar las condiciones de vida de las comunidades y de la estructura social del entorno en que se desempeña como profesional. Esto le exige conocer su particular ubicación histórica y social como miembro de la humanidad, poseer un conocimiento científico acerca de las relaciones entre las estructuras económicas, sociales, políticas y culturales.

Debe ejercer capacidad de liderazgo para el despliegue de las fuerzas y valores de la comunidad y de los estudiantes, simultáneamente con las habilidades y competencias comunicativas que le permitan interactuar como profesional, como educador y como promotor. Ello le permite generar procesos participativos orientados a identificar, analizar y categorizar problemas, así como para seleccionar alternativas de solución y colaborar en su ejecución. Estas habilidades además, serán de gran utilidad en el campo pedagógico para desarrollar recursos tecnológicos apropiados con y para las comunidades donde efectúa su intervención.

Requiere poseer una disposición y apertura hacia su formación académica permanente, tanto en lo profesional como en la pedagógico para su propio beneficio de la institución educativa y por ende, el de sus educandos. Para que esto se cumpla debe participar en un equipo de trabajo interdisciplinario, sistemático y permanente.

Estos serían los rasgos generales de un educador, para un quehacer educativo abierto a la comunidad, la sociedad en todos sus niveles, los padres de familia y la institución educativa. En esta perspectiva, tanto el educador como la educación son elementos de un proceso histórico y social dinámicos, con miras a la construcción de nuevas y eficaces formas de organización para conseguir una mejor calidad de vida de las personas.

## 5.1. Perfil del nuevo educador

De acuerdo a las exigencias y características en los diferentes campos, niveles y contextos de intervención, se *categorizan* los elementos de la formación y estructuración de los perfiles específicos del nuevo educador.

1. Funciones y tareas más diversificadas en el proceso didáctico-metodológico y mayor responsabilidad para el diseño, ejecución y evaluación del contenido del aprendizaje y de la enseñanza.

2. Adquisición y aplicación de nuevas fuentes de aprendizaje en la comunidad y un cambio de énfasis en la transmisión del conocimiento, centrado en la organización del aprendizaje del estudiante.

3. Personalización del aprendizaje y un cambio en la relación maestro-estudiante de carácter dialogal y participativo.

4. Una actitud positiva y entusiasta predisposición al trabajo con otros colegas y profesionales.

5. Desarrollo y aplicación de destrezas pedagógicas fundamentadas en los avances de las ciencias naturales y sociales.

6. Trabajo más cercano con los padres de familia, vinculando la escuela con la comunidad.

7. Aceptarse y autopercibirse como un aprendiz permanente, desafío que le permitirá confrontarse y estar actualizado en teorías en constante evolución.

8. Elaborar los currículos acorde con las concepciones modernas de educación y de sociedad como estructuras cambiantes, dinámicas y ajustables en función de las condiciones de desarrollo integral de los seres humanos en épocas diferentes y en contextos culturales diversos.

En la concepción moderna de la educación el educador debe poseer entre otras las siguientes características:

- Fomentar la **comunicación y la solidaridad** humana.
- Estimular en los individuos el **uso ordenado del entorno natural y social**.
- Propiciar las condiciones para que en las diferentes etapas del ciclo vital y circunstancias las personas **identifiquen sus capacidades y valores** y se comprometan en las actividades y decisiones grupales.
- Posibilitar la evaluación y ajuste permanente de la institución educativa, del rol docente y de la **participación de la comunidad en el proceso educativo**.

- Favorecer la asimilación progresiva y crítica de los avances científicos y tecnológicos en el aprendizaje de los estudiantes, de los **procesos y métodos a través de la innovación**, junto con los contenidos y metas alcanzados por el hombre hasta el presente.
- Implementar acciones complementarias y coordinadas con los medios masivos de comunicación con el propósito de **eliminar las barreras y contradicciones entre la educación formal y los procesos socializados** que se generan fuera de la institución escolar.
- Desarrollar programas, **proyectos y acciones compensatorias** para las personas de todas las edades que por alguna razón no han podido acceder al sistema educativo.
- Formar personas capaces de **comprometerse en proyectos de gran envergadura en el tiempo y en el espacio**.
- Implementar y desarrollar el proceso educativo en forma flexible y abierta a las necesidades, intereses, expectativas y características de la comunidad con el fin de **sustentar dicho proceso en el potencial de la comunidad** y enriquecerla con elementos y valores nuevos para una mejor calidad de vida y bienestar social.
- Correlacionar la gestión educativa con los procesos sociales en forma creativa, para **que la educación contribuya a la formación de recursos humanos** para el trabajo y para la participación en la toma de decisiones, en lo referente a los fines y medios del proceso productivo y de las relaciones sociales.
- Constituirse en una herramienta eficaz para **participar activa y directamente en los procesos de desarrollo socio-económico del país**.

Un enfoque educativo de tal magnitud se fundamenta en una profunda relación creativa con la estructura social, económica y cultural. Supone, por tanto, una nueva concepción y un

nuevo rol del educador, agente de la institución en su doble dimensión de transmisor de valores y generador de cambios, así como constructor del Currículo.

## 5.2. El perfil del educador integral

De acuerdo con los presupuestos anteriores, el educador integral debe:

*1. Apoyar su quehacer en una división humana-social y trascendente*, estimulando en sus estudiantes la necesidad de la capacidad para poseer críticamente, de decidir y actuar, de ser diseñadores, constructores y transformadores de la sociedad en la búsqueda de un mundo más equitativo, más humano y mejor.

*2. Interpretar la educación como un proceso que trabaja por la configuración de un proyecto humano existencial* a través de la transmisión de conocimientos, valores y acciones para un mundo más acorde con la dimensión y misión del ser humano. La educación se concibe como un instrumento para satisfacer las necesidades humanas y alcanzar el perfeccionamiento.

*3. Educar para la Conciencización, porque ésta vincula al ser humano con la realidad y la objetividad* : enseñar a convivir y a servir a los demás.

*4. Educar para la democracia, para la estructuración de una sociedad autodeterminada y capaz de superar cualquier forma de dependencia y alcanzar su descentralización*. Para alcanzarla se necesita un educador que fomente la creatividad, la interpretación de las situaciones y problemas mundiales, hemisféricos, nacionales y locales, el ejercicio de las facultades reflexivas y los valores de solidaridad y participación social, esto es, ser miembro activo de una sociedad.

*5. Educar pone el civismo, encaminado a una formación política en el sentido más positivo,* orientada a formar para la responsabilidad en la conducción del Estado y de la sociedad.

*6. Fomentar la educación ambiental.* En el mundo se incrementa día a día la conciencia de la necesidad de proteger, mejorar y enriquecer el medio ante la devastación masiva y continua de los recursos naturales, el deterioro y la contaminación del hábitat.

*7. La educación frente al avance científico, tecnológico y social*. La educación presenta graves deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en el campo de la investigación.

*8. Educación liberadora:* sustentada en el principio de que el hombre puede ser el artífice de su propio destino, necesita reorientarse a la categorización de las nuevas generaciones, basada en la conciencia de la dignidad humana y favoreciendo su autodeterminación.

*9. La educación debe estimular la autogestión*. En este sentido, el educador debe ser un dinamizador, un asesor, un animador y un promotor para ayudar a sus estudiantes en el logro de sus metas. En esta perspectiva el educador centra su intervención en tres ejes fundamentales: formar, instruir y actuar.

*10. Como investigador permanente de la realidad social y educativa y su impacto en lo pedagógico a través de un proceso de reflexión, transformación y producción de conocimiento*. Esto posibilita la creación de corrientes de pensamiento y elaboración de nuevos paradigmas pedagógicos.

## 5.3. La pedagogía: el saber fundante de los educadores

La Pedagogía, en la acepción contemporánea del término, sólo se constituye como ciencia social-humana, es decir, con un objeto epistemológico propio, en los años sesenta. Fue entonces cuando, desde el Paradigma Francés de las Ciencias de la Educación, mediante la adecuada teorización hecha sobre los resultados de investigaciones de prestantes pedagogos franceses y alemanes, la Pedagogía construyó un objeto teórico específico, autónomo, tanto en

relación con la Psicología como en relación con la Filosofía. A partir de allí, ha sido grande y rica la producción científica orientada por una perspectiva pedagógica, hasta el punto de que, en todas las instituciones formadoras de docentes, la Pedagogía es sin duda el saber fundante que se ha sentido con más fuerza, por ejemplo para el caso colombiano a partir del Movimiento Pedagógico iniciado por FECODE en el Siglo pasado, con claras orientaciones teóricas e investigativas propias y con creaciones conceptuales originales.

Esto no es sorprendente si tenemos en cuenta que, al contrario de otras Ciencias Sociales y Humanas, la Pedagogía se ocupa del fenómeno de construcción social tan importante como es el educativo y el formativo, sobre los cuales han incidido siglos de producción cristalizada en la Edad Moderna desde la Filosofía, la Sociología, la Antropología y la Psicología. Una de las demostraciones más significativas de esa influencia consiste en el predominio, sobre todo durante la primera mitad del Siglo XX, de una visión psicológica de la enseñanza y del aprendizaje en detrimento de la visión pedagógica del docente y, dentro de aquella, de la preponderancia por determinada corriente de ese pensamiento.

Así, y en cuanto a los debates que en los años sesenta se dan en Francia, ellos son portadores de pensar la Formación como una perspectiva que explícitamente tematiza las articulaciones de la Educación y la Formación en relación con el saber pedagógico con sus también articulaciones sociales en las que actúa, en cuyos términos la Pedagogía debe ser promotora activa del cambio social tanto en el ámbito material de la cultura y de las mentalidades alrededor de aquellas categorías consustanciales a todo sistema educativo; debates aquellos que, para recordar, tenemos los nombres de los cinco jinetes de la Pedagogía francesa: Develay, Meirieu, Reboul y Charles Hadji. Lo mismo se puede decir en cuanto al debate

reiniciado en la década de los noventa en Colombia en el ámbito de considerar la Pedagogía como el "saber fundante" de los maestros. Si en verdad estamos de acuerdo en que la Pedagogía refleja las condiciones del enseñar y el aprender y al mismo tiempo actúa sobre ellas, con cierta condescendencia, el debate se polariza entre los que conciben la Pedagogía como el indicador privilegiado de los patrones de un buen proceso de formación, garante de la solución armoniosa de los conflictos de aula por una vía o que maximiza al educando o al educador, y los que la conciben como ese "saber fundante", una herramienta para la educabilidad del Ser humano y que por el camino de las articulaciones con la enseñabilidad, la aprendibilidad y la investigabilidad como formas enunciativas del quehacer docente opera en la transformación del ser de la Institución, del estudiante, del docente y en el ser de la comunidad en general.

Este es un debate que se puede simbolizar para el caso colombiano con personalidades del ámbito académico como Fanny Forero, Vladimir Zapata, Elio F. Gutiérrez, Armando Zambrano, Mario Díaz, entre otros. En los inicios del siglo XXI, con todo ello, aún sigue primando la visión normativista de la Pedagogía, aunque con matices. Es el pensamiento pedagógico basado en la normativa: la Pedagogía convertida en norma legal. La tradición intelectual francesa, pero en la que domina la visión del Paradigma de las Ciencias de la Educación, ha tenido una influencia decisiva en la constitución del objeto epistemológico de la Pedagogía. Entre los grandes temas de este periodo me refiero a los siguientes como: las dimensiones del concepto de Educación y de la Formación, Ciencias de la Educación: fundamentos epistemológicos, el objeto de las Ciencias de la Educación, la Pedagogía y su lugar en las Ciencias de la Educación, temas recreados con mucha imaginación por Armando Zambrano (2002) en su obra "Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica".

En cualquiera de estos temas, con una fuerte identidad epistemológica, hay una centración en las preocupaciones sociales de la práctica pedagógica, es nítida la preponderancia de las cuestiones epistemológicas sustantivas del saber pedagógico y como ellas deben estar presentes procedimentales, institucionales y organizacionales de la Formación. Sin embargo, esta articulación no se ha dado en su máxima extensión y profundidad. Ello debido a dos clases de condiciones en estos cuatro primeros años de este siglo: condiciones de empobrecimiento de la profesión docente y condiciones de racionalidad-instrumental llevada a una "carga académica" extenuante que no permite el desarrollo de la producción teórico-práctica acerca del saber pedagógico, para el caso de los niveles señalados `por la Ley 115 de 1994. De todo esto ha resultado que no existe una política de mejoramiento para los educadores como respuesta a la eficiencia, equidad y calidad de la educación. A esto ha venido a sumarse el hecho de que este es un periodo de empobrecimiento de quienes detentan el saber pedagógico y empieza una recesión salarial para el magisterio de carácter estructural para sus condiciones de vida.

De ahí resulta la reducción progresiva de los recursos financieros para la Educación y la Formación y la creciente incapacidad para dar cumplimiento a los compromisos constitucionales de nuestro Estado Social de Derecho. Una situación a la que se da el nombre de "déficit fiscal" del Estado y que se venido manifestando en las más diversas áreas de la actividad estatal y que, por eso, ha repercutido en no poder ofrecerse una educación totalmente gratuita a los colombianos. Pero, el tema del saber pedagógico, como "saber fundante" del educador, sigue a pesar de todo lo anterior. Una vez se le definido para las Facultades de Educación con sus características en el proceso de la formación, es dable que este saber, una vez despojado de los diversos reduccionismos, imponga un nuevo ejercicio de la docencia,

responda a los nuevos desafíos y pase de las meras técnicas de enseñanza a la producción teórico-práctica. De ahí la constatación de que la organización escolar o universitaria y, en particular, la práctica pedagógica no puede ser reducida a su dimensión técnica, porque no es socialmente neutra, debiendo pasar a la investigación de los problemas sociales de la Educación y la Formación. En éste ámbito, la contribución del saber pedagógico consiste en investigar sistemáticamente y empíricamente los obstáculos en esas categorías, con miras a proponer las alternativas que mejor las pudieran solucionar: puede decirse que estas investigaciones permitirán llevarnos a comprender que esos obstáculos son de tipo económico, social, político y cultural, para incidir efectivamente en su transformación.

## 5.4. Pensar la calidad de la educación desde la formación del maestro

Reflexionar acerca del posicionamiento del magisterio en la sociedad colombiana es crucial con la entrada en vigencia de la Ley General de Educación. Bástenos decir que, de manera breve, se presenta el conjunto de caracteres distintivos relacionados con ello, que evidencian la definición y la acción de una determinada identidad social del maestro en el sistema general de relaciones en la sociedad colombiana. El "maestro", como concepto, ha sido objeto de estudio teórico-empírico sustentado en términos sociológicos. Siendo como ha sido, vehículo de tantas generalizaciones e incomprensiones, se requieren estudios de "maestros para maestros": ellos, haciendo sus propias historias. En el campo de la historia de la educación y la pedagogía este concepto se ha mostrado particularmente útil -desde el punto de vista

pedagógico, digamos-, lo que ha permitido conocer la relación pasado-presente de esas categorías para una mejor postura científica propiamente dicha.

Hoy, con el término de "maestro" en sentido estricto se designa comúnmente a aquella persona que desempeña actividades de la formación en una Institución Educativa. Hubo y hay desde hace mucho tiempo un significado en sentido lato, y por él se entiende aquella persona que educa y forma en habilidades, transmite conocimientos y orientaciones, que sin él, no podrían ser adquiridos en absoluto, o lo serían sólo más lentamente. En las sociedades arcaicas, indiferenciadas, la enseñanza servía para transmitir concepciones religiosas, costumbres tribales, etc., así como las obligaciones rituales y morales. Los llamados a hacerlo eran los ancianos, los hechiceros, los curanderos, los sacerdotes. Estas personas, situadas en altas posiciones, mediante la transmisión, se preocupaban de que se mantuvieran y pasasen a las nuevas generaciones el orden social instituido. Además de los aspectos, con frecuencia muy rituales, de la enseñanza desde siempre había que transmitir las normas de comportamiento cotidiano y las habilidades: el hijo aprende del padre la habilidad para pescar y cazar; la familia, el clan y la parentela constituyen los maestros de la vida diaria. Esto experimentó transformaciones a medida que se hicieron esenciales los elementos de la enseñanza secular. Es sólo a partir del siglo XIX cuando los maestros se convierten en empleados públicos y, en virtud de ello, en representantes de una verdadera profesión. Junto a una progresiva profesionalización se hizo y se hace presente una igualmente marcada especialización. Así, el término "maestro" se convierte en "designación de todos los que imparten profesionalmente enseñanza a niños, adolescentes o adultos, en sentido estricto: el portador de un oficio docente público". Los maestros también contribuyen a la selección: determinan, en parte, por medio de

lo que evalúan, qué estudiantes deben ser promovidos y en qué forma; la calificación referida a las necesidades económicas, respecto a las que pueden modificarse los programas; la legitimación del sistema escolar, en tal sentido.

Entonces tenemos que el maestro de los niveles del sistema educativo señalados por la Ley 115 de 1994 es un ser sociocultural continuo, indispensable en el proceso de formación; su trayectoria como campo de atención, la logra, fundamentalmente, en dos niveles interdependientes:

> a) El relativo a la vigencia de un escalafón docente nacional, donde se plasma el deber ser del docente, pero sometido a los vaivenes presupuestales.
>
> b) El relativo a la vigencia en ese mismo estatuto legal, de unos compartimentos-estancos-grados, considerados ascensos, pero que llegado el maestro al "último"; no hay más posibilidades de movilización social por parte de él, desde su formación para una mejora en su calidad de vida, experimentando así, una especie de frustración intelectual en su trayectoria.

Posiblemente lo expresado en b), en el futuro puede y debe ser superable mediante una estructura legal pensando que la formación nunca termina para el docente, a lo que no obstante, sólo puede conducir un serio estatuto con una amplia participación de las bases del magisterio, que propongan una nueva modalidad de ascenso, en donde el maestro permanentemente esté haciéndose, para de esa forma poder llegar a tener la gran virtud de repensar, el propio concepto de ser maestro. Por otro lado, lo observable en b) es contraproducente y, por lo tanto, a nuestro modo de ver, sería improbable que fuese superada esa "situación" con un nuevo modelo global mínimamente convincente, sino se concretan estímulos para impulsar por ejemplo, la

investigación pedagógica y con ello, el apoyo para publicaciones de los maestros y su participación en redes y eventos nacionales e internacionales. Básicamente, el maestro encuentra la sustancia de su formación en la obtención de un título académico, entendido este como un continuo logro por mejorar su trayectoria formativa, a la luz de la noción de "formación", siendo ésta fundamental en términos comprensivos para la promoción de la formación integral de los estudiantes.

Entonces, a nuestro entender, cada maestro es un grano de arena a través del cual puede verse el reflejo de calidad de la educación de un país; en un sentido amplio, en cuanto escenifica su proceso. Brevemente, lo que hay que mejorar en él, son las reales posibilidades de formación en maestrías y doctorados. Fundamentalmente, pues, cada maestro se realiza por vía de su propia trayectoria de vida a través de su práctica pedagógica, como expresión de cada proceso contextual. Son estas trayectorias, en efecto, el objeto coherente de estudio en una investigación que quiera impactar la educación y formación. En otras palabras, creemos que una investigación de este tipo, interesada en cómo se educa y forma en las distintas regiones del país, como expresiones de las diversas características de maestros y estudiantes, constituye la alternativa más eficaz en influir para la mejora de la calidad de la educación; se trata, en definitiva colocar en escena esas diversas trayectorias, favoreciéndolas y estimulándolas.

## 5.5. Desarrollo de políticas de investigación y de la formación de docentes investigadores

A lo largo de la tradición educativa-pedagógica en el Caribe colombiano, se han conseguido considerables adelantos en el desarrollo de la formación de docentes-investigadores. Una de estas realizaciones es que para la década de los 90s, se forjó un gran número de docentes a nivel de estudios de Maestría con un profundo amor y afán por la investigación pedagógica, cuyas búsquedas y trabajos de tesis se han cristalizado en históricos avances de innovaciones educativas, pedagógicas, didácticas, curriculares y de gestión en muchas instituciones educativas. Con lo anterior, las perspectivas inmediatas y mediatas de este progreso presentan a este grupo de docentes como de avanzada para el cambio permanente. El poseer una formación en investigación constituye para el caso de la educación en el Distrito de Barranquilla una necesidad vital.

De ahí que crezca extraordinariamente el papel de la formación de docentes-investigadores. Por ello, una tarea esencial del sistema educativo consiste no sólo en satisfacer mejor las crecientes demandas de "logros", "estándares", "competencias", como exigencias de la economía neoliberal de la globalización, sino también en apoyar las condiciones para dar un poderoso impulso a la formación en y para la investigación de los docentes a partir del nivel de preescolar, a fin de borrar los límites existentes entre los ciclos y niveles del sistema educativo, para superar lo antes posible la diferencia entre la teoría y la práctica pedagógica. La necesidad de la formación de docentes-investigadores es provocada ante todo por la nueva situación, cuando a partir de 1991 se plantea la tarea de emprender la edificación de políticas en tal sentido, descritas en Leyes como la 30 de 1992 y 115 de 1994. Estas políticas deben estipularse

en los recursos presupuestales de los Planes de Gobierno, para una exigencia imperiosa íntima de articulación del quehacer pedagógico en la solución de problemas del entorno. El defecto principal en estas políticas consiste en que los estudios se efectúan bastante alejados de la realidad de nuestras escuelas y colegios, de sus crecientes demandas por la construcción de instituciones que respondan a las metas de la sociedad colombiana. Es cierto, que las Facultades de Educación dedicadas a la formación de licenciados dedicaron su atención preferente a formar docentes muy "ilustrados", "eruditos", que dominaran los saberes disciplinares para su ingreso a la enseñanza, pero, prestaron escaso interés a la preparación en la formación de docentes-investigadores; los pertrecharon débilmente con conocimientos teóricos y los hábitos prácticos de la enseñanza, necesarios para enseñar con idoneidad.

Es una preocupación de los responsables de la Educación y la Formación hacer realidad el principio de conjugar los saberes disciplinares desde los cuales se forman nuestros maestros en Escuelas Normales y Facultades de Educación, con el trabajo investigativo útil para las instituciones educativas, para el entorno y para la sociedad, reestructurando debidamente, como política, el sistema de formación de docentes desde el primer nivel. Los vínculos de estos saberes con la realidad adquiere el inmenso alcance de poner a repensar la generación y selección de contenidos temáticos y problemáticos. Un análisis sensato de ello, vería en este perfeccionamiento un nuevo tránsito a un nivel más elevado de la formación en y para la investigación. Hoy por hoy es un asunto imperioso del que está pendiente la sociedad. Es un debate alrededor de la tesis sobre el fortalecimiento de los vínculos de la escuela y la universidad con la realidad como acertadamente lo establece el artículo 36 del Decreto Reglamentario 1860 de 1994 de la Ley General de Educación. En todos los ámbitos académicos

y las admoniciones de personalidades como el gran científico colombiano, de talla mundial, Rodolfo Llinas han acalorado estas discusiones en torno a cómo reorganizar mejor una Escuela que investigue: quienes mejor están autorizados en hacer proposiciones son los maestros.

Esta nueva manera de abordar la Escuela y en ella la "enseñabilidad" y la "curricularización" en y para la investigación, permitirá no sólo superar el carácter unilateral y un poco abstracto de la enseñanza -que ha alejado de la vida a la Escuela-, sino que debe dar ocasión a que los estudiantes revelen al máximo su creatividad, sus talentos e iniciativas. De ahí, el entrelazamiento de la "enseñabilidad" y la "aprendibilidad" con la "investigabilidad", a base de acertadas formas pedagógicas, elevando considerablemente el nivel general de las competencias, estándares y logros de los estudiantes y de las instituciones. Sólo sobre la base de la relación que hemos sugerido, pueden docentes y estudiantes pensar problemáticamente la realidad en su esencia y el valor de los distintos aspectos que nos ofrece. Esta conjugación a través de la investigación se está convirtiendo en el principio general de la formación de docentes en las Normales y Facultades de Educación a partir de 1992.

La aplicación de este principio como política de formación abre a niños y niñas, a nuestros adolescentes el camino para llevar a feliz término lo que ellos a diario les inquieta: la formación en y para descubrir, el interrogar, como tareas cardinales de la Escuela, que consiste en formar hacia esas destrezas y habilidades, que dominen los fundamentos de las ciencias, capaces de realizar trabajos sistemáticos y dispuestos a participar en la generación de valores del conocimiento, las ciencias y la tecnología necesarios para la sociedad. Pienso, que ahí residiría la verdadera alegría y el verdadero sentido de la vida escolar o universitaria. Los maestros estamos llamados a despertar en nuestros estudiantes el afán de avanzar por esta vía

con sentido. Ello demanda el establecimiento de políticas de estímulos para perseguir la finalidad de en y para la investigación, elevando así la calidad de la educación, el estudio más a fondo de las ciencias y todas las disciplinas humanísticas, que tienen un inmenso valor para forjar una mentalidad hacia el establecimiento de un orden social justo y digno en Colombia.

# CAPÍTULO 6. EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO MARCO CURRICULAR

## 6.1. La escuela de cara al siglo XXI

La puesta en marcha de un nuevo ordenamiento jurídico-político, como es la Constitución Política de 1991, y, con ello, la concreción de lo preceptuado en los artículos 67 y 68 de ella, nos invita a repensar el papel de la Escuela como imaginación de los procesos formativos, ya que su tarea es la creación de futuro. La educación, a través de ella, tiene un reto insoslayable: el de repensarse, que significa repensar la labor del maestro, del educando, de los padres de familia, en fin de la comunidad educativa en lo que se refiere al papel de cada uno de estos actores en el campo complejo de la formación integral. Podemos preguntarnos, ¿formación alrededor de qué? Alrededor de unos saberes para la vida, y en ellos, unas competencias, cognitivas y socioafectivas, como lo establece el objeto de la Ley General de Educación: "La educación formará integralmente ...en valores del conocimiento...de la tolerancia, el respeto a los derechos humanos...y demás bienes de la cultura".

Por eso, es válido aseverar que la Escuela al igual que la Universidad deben preocuparse en este nuevo siglo de la formación en valores socioafectivos antes que en cognitivos para asumir, desde esta perspectiva, el cambio y el futuro como consustanciales a su quehacer, si es que realmente son contemporáneas. Este cambio, por supuesto, implica un desequilibrio cognitivo y axiológico en el Proyecto Educativo de una Institución que genera una reforma en sus estructuras en relación con la cotidianidad, con el mundo de vida de los sujetos educativos y sociales inmersos en el tejido de lo formativo.

Una Escuela prospectiva debe ser una institución "frontera", que asuma con vigor el proceso de transformación de los dispositivos escolares y con ello, la actitud frente al cambio por parte de los sujetos educativos. Consideramos que de manera urgente ella como espacio de socialización y de formación, en palabras de Philip Coombs, no tiene otra opción real sino atender las necesidades sociales porque, "si dejan de hacer, se hallarán otras maneras de atender estas demandas... y no responder a estas presiones terminarán, como los dinosaurios, siendo piezas de museo".

Sirven los anteriores comentarios para afirmar prospectivamente que el sistema educativo normado por la Ley 115 de 1994 y sus Decretos Reglamentarios debe pensar en desarrollar estrategias pedagógicas para la sociedad del siglo XXI, contribuyendo de esta manera a erradicar el analfabetismo, las drogas, el sectarismo, la violación a los derechos humanos, la injusticia social, etc., convocando el sentido de una sociedad pluralista y participativa, y, ante todo propender por lograr que en la mente y actitudes de hombres y mujeres, justo con valorar el derecho de igualdad, se resalte el derecho a ser diferente.

Insertarnos en esta sociedad educativa es hacer realidad los "fines" de la Ley de Educación, en cuanto a promover valores de la creatividad, de la socioafectividad; de ahí, la insistencia en los basamentos de la formación integral: la formación en valores del conocimiento, la ciencia y la técnica, pero, sin desconocer ni descuidar la formación en valores humanísticos, logrando con ello, contribuir a la formación del nuevo hombre para la nueva Colombia. Es así que vale la pena rescatar la creatividad, desde donde se combine el aprendizaje con el placer, que es la fuerza que conducirá a nuevos logros en los campos de la ciencia, la técnica, las artes y los deportes, como lo sostiene Carlos Tunnermann. Frente a esto,

cabe el interrogante: ¿cuál es el criterio orientador para un acertado enfoque prospectivo sobre la Escuela de cara al Siglo XXI? A diferencia de la educación permanente sugeridos para las instituciones de tercer nivel, es válido sugerir hipótesis:

- **Una,** *hacer de la Educación Básica, ciclo primaria, lo realmente obligatorio que establece la Constitución Política.*

- **Dos,** *legitimar el "cartón de bachiller", para que quienes terminen se incorporen a Talleres o Institutos de Educación Media y Técnica Avanzada, en donde adquieran destrezas, habilidades, valores y sentido para la conformación de una sociedad por construir, prosiguiendo mediante la educación permanente al tercer nivel.*

Para lograr lo anotado es bueno realizar un "deslinde conceptual" entre lo sugerido por la segunda hipótesis y la conceptualización de la ley. El objetivo es el de la Constitución: "La educación formará en valores..."; y para ello, se requiere que toda la sociedad sea educadora, pues así, es válido aceptar la idea de que el hombre se educa durante toda su vida; un segundo requerimiento, es el reconocimiento de todas las posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. El primero de ellos rompe con el condicionamiento del tiempo y el mito de la "edad escolar"; el segundo implica aceptar que el proceso educativo rebasa los limites del aula. De ahí, lo importante que es encontrar que los espacios de socialización como la familia y la sociedad estén presupuestados en la Constitución , en el sentido de que el trayecto formativo esté acompañado de otros espacios diferentes a los de la Escuela, para poder cumplir con el propósito de formación para la vida.

Sobre lo anterior compartimos la distinción que hace Hummel en su obra "*La educación hoy, frente al mundo del mañana*", cuando advierte no confundir la educación permanente con la continuada. Consideramos que la educación del hogar y de la sociedad hacen parte del sistema de educación permanente, pero a lo cual, la Escuela debe ser como la gran sintetizadora del proceso global de formación. De igual manera, pensamos que como la Ley 115 de 1994, fue pensada para el Siglo XXI, ya que responde a la "*condición humana*", a los "*signos de los tiempos*", ella entonces, es un esfuerzo denodado por dar respuesta a la crisis educativa, pero ante todo a la crisis de valores que vive la sociedad colombiana. De ahí su preocupación por cambiar los "dispositivos" como la evaluación que lleve a responder al proceso de formación en valores, desde otra mirada sobre el entorno, la familia, la sociedad y ante todo del educando. En esta legislación permea una filosofía educativa de corte *"humano, demasiado humano"* y no una simple metodología. Se trata de una filosofía inspiradora, iluminadora de la acción de educar y de formar.

La nueva Constitución de 1991 produjo en el país cambios sustanciales que repercuten en la descentralización, las nuevas concepciones sobre autonomía regional y la creciente participación de los ciudadanos en la toma de decisiones, lo que implica un posicionamiento de la educación como instrumento que garantice, tanto el afianzamiento de la nacionalidad como el ingreso del país a las economías mundiales en condiciones de alta competitividad.

Para cumplir estas metas, se requiere fortalecer los procesos educativos en la perspectiva del conocimiento como categoría para producir y aprovechar los avances que la ciencia y la tecnología ofrecen. La sociedad colombiana exige de la educación una renovación para que sea capaz de acompañar los procesos de desarrollo socio-cultural que, en la actualidad, se

fundamentan en el conocimiento y que la ubican en lugar destacado dentro de ellos. El papel de la educación ha cambiado y este cambio se manifiesta significativamente en el conocimiento.

Hasta hace poco, el conocimiento era de carácter enciclopédico y repetitivo, teórico y poco susceptible de ser aplicado a la realidad. Actualmente, el conocimiento básico y aplicado es fundamental para la sobrevivencia de los pueblos. Está orientado a mejorar los procesos de producción y consumo en beneficio del ser humano, para mejorar su calidad de vida, surge entonces, la categoría de las necesidades básicas en la educación, las que hacen referencia a los elementos fundamentales que se necesitan para subsistir en esta nueva sociedad como son: razonamiento lógico y matemático, capacidad de comunicación, capacidad de identificar y resolver problemas, capacidad para valorar el entorno, capacidad para crear y aplicar ciencia y tecnología y capacidad para trabajar en grupo.

El desarrollo de este nuevo modelo pedagógico permite abordar un nuevo significado del ser humano, tanto en lo personal como en la social, el cambio de relación con el mundo natural e implica una nueva concepción y dimensión de la cultura escolar en todos sus contextos.

## 6.2. La investigación pedagógica: su razón de ser en el proyecto educativo institucional

Investigación Pedagógica, ¿para qué? Una primera respuesta estaría dada en acudir a la lógica del accionar docente: la Investigación Pedagógica obedece a la razón de ser de construcción del conocimiento pedagógico. Al docente le interesa conocer esa realidad: esta investigación tiene como objetivo el dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el interés del docente no diferiría del que pudiera tener un patólogo al estudiar las enfermedades y clasificarlas según las bacterias. Igual que este profesional, al docente-investigador le basta esa afición por el conocimiento (pedagógico) para justificar su accionar. Sin duda así sucede en cualquier ciencia: se justifica en el interés general por conocer. Para este caso, si en la Investigación Pedagógica logramos determinar el objetivo al que se dirige nuestra atención como docente-investigador frente a la que nutre la de los otros científicos, damos con una diferencia específica del conocimiento pedagógico. Un acercamiento sería: la Investigación Pedagógica responde al interés en conocer la situación presente de los procesos de enseñanza-aprendizaje; lo que puede llevarnos a hacer investigación histórica-pedagógica, en el sentido de remitirnos a conocer nuestro inmediato pasado educativo-pedagógico con el cual conectar nuestro presente: hacer esto nos dota de una razón de conocimiento para explicar el presente pedagógico, hallamos los antecedentes temporales del proceso y nos encontramos con sus fundamentos explicativos.

La Investigación Pedagógica estaría en razón de comprender y explicar los procesos de enseñanza-aprendizaje acudiendo a los antecedentes que se presentan como sus condiciones necesarias. En este sentido un buen seminario de Investigación Pedagógica debe nutrirse de las corrientes educativo-pedagógicas que nos vienen del pasado, ya que a través de ellas descubrimos el pasado pedagógico, proyectándose hacia nuestro presente. Pensaría por ejemplo, que la enseñanza de la biología puede darse por el conocimiento cotidiano que los estudiantes tengan del ser humano, pero si se propone esta tarea es justamente porque el estudiante tiene unos "fondos de conocimientos", una "epistemología de lo cotidiano del conocimiento" sobre la biología del ser humano, esas características que le plantean interrogantes y son estas inquisiciones las que promueven la Investigación Pedagógica para este caso.

Por ello, el investigador pedagógico tiene que partir de la realidad actual del conocimiento de sus estudiantes; quiere decir, que a la vez que él comprende esos "fondos" y esa "epistemología", le llegan interrogantes que lo incitan a buscar desarrollar una investigación didáctica con su respectiva praxis a partir de la experiencia cotidiana, como lo sugiere Hans Aebli (1988): *¿Qué es lo que queremos significar cuando hablamos de la Investigación Pedagógica?*:

> **A)** Queremos decir, en primer término que dispone de unas baterías e insumos teóricos que le permiten interrogar la realidad de la enseñanza-aprendizaje. Pero esta competencia es casi una competencia de responsabilidad social, en cuanto él debe hacer posible junto con los otros actores del proceso la mejora de la calidad de la educación. Logra su cometido cuando despierta en el estudiante el espíritu "inquisidor", de "arqueólogo", de "buscador" a fin de que los dos se sintonicen con respecto a esta investigación.

**B)** Queremos decir que el Investigador Pedagógico ha de ser capaz de relacionar teoría y práctica desde su saber, el disciplinar-pedagógico, para que impacte en la realidad de la enseñabilidad y de la aprendibilidad, en el desarrollo de unas competencias como las de actuar en y para la investigación: hablar, escribir, argumentar, etc.

**C)** Queremos decir que el Investigador Pedagógico como lo señala Aebli, el gran didacta, "ha de tener ojos para ver y oídos para oír, que tiene que ser él mismo capaz de ver "algo" en un objeto si quiere abrir los ojos y los oídos de los alumnos" para generar una cultura investigativa. Esto lo gana el docente que ha hecho de su experiencia el sentido de un proyecto de vida en donde la investigación golpea todo su ser, llevándolo a comprender y entender, inducido por los requerimientos de su quehacer cotidiano.

En efecto la Investigación Pedagógica nace de necesidades de la situación actual de la educación, que incitan a comprender las situaciones pedagógicas del enseñar y el aprender. Si nos fijamos en esta relación veremos cómo los intereses y las emociones de estudiantes y docentes, que se originan en la cotidianidad del contexto de enseñanza-aprendizaje, mueve a buscar respuestas para adecuar a ellas nuestro quehacer como docentes-investigadores en procura de justificar nuestra situación y nuestros proyectos; por ello, es frecuente que los intereses pertinentes de la investigación pedagógica ligados al contexto, dirijan intencionadamente la selección del problema a investigar, los datos que lo respaldan, la argumentación y la interpretación a modo de demostrar la existencia del problema. Estos requerimientos que pulsan la investigación son estímulos para hurgar en la problemática de la educación y la pedagogía. Ellos estarían en la base de un análisis que nos lleve a plantear necesidades sociales de la educación en las que participamos, que tratamos de explicar, que abordamos en un contexto preciso que nos trasciende como investigadores. Lo que escribo es lo

que debe ser el objeto del quehacer docente en la medida en que contribuimos con la educación y sus contextos y le damos sentido.

## 6.3. La relación entre proyecto educativo y modelo pedagógico y Currículo

### 6.3.1. Planteamiento del problema

A escala nacional, la reforma del Currículo en distintas Instituciones Educativas (IE) está planteando múltiples desafíos a la política pública en educación, con especial énfasis en los procesos curriculares que tales reformas generan. Las exigencias que la sociedad actual plantea respecto de educación de las nuevas generaciones, en general están orientadas a la obtención de saberes más complejos y sólidos, que los estudiantes debieran dominar al terminar la formación en un determinado nivel.

Ello trae como consecuencia transformaciones significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje, involucrando múltiples dimensiones del quehacer docente, tales como el ámbito de la comprensión y manejo de las nuevas formas de implementar el modelo pedagógico, el currículo y una gestión didáctica de la enseñabilidad. Estrechamente asociado a esto último, se encuentra también el manejo de lo evaluativo para que sea coherente con los aprendizajes y competencias esperadas. Las IE de los niveles de la Educación Preescolar, Básica y Media no han escapado a la complejidad de estos procesos de cambio.

La reforma del Proyecto Educativo Institucional; del Modelo Pedagógico (MP) y del Currículo asociados a las innovaciones y cambios de él, han denotado un conjunto de dinámicas en el campo de la relación entre ellos que se hace conveniente examinar. Transcurridos algunos años ya desde que se diera cuerpo a las exigencias acrediticias de las IE del nivel superior y considerando que la elaboración del MP y sus currículos han venido accionándose, resulta necesario profundizar en la relación e implementación anotada en el Marco de la Reforma Curricular, en especial entre el profesorado que debe hacerse cargo, en el aula, de las estrategias pedagógicas y curriculares que promueven estas instancias en la formación.

Examinar e interpretar el carácter de esa relación e implementación para el logro de los aprendizajes en las metas de formación es un reto para las IE en los niveles arriba señalados. El interés por lo anterior responde a las preocupaciones de MEN y de las Secretarías de Educación por centrar la importancia de tal relación y articulación en el conjunto del Currículo de una Institución. En efecto, el MP y el Currículo se espera aporten a la formación de los estudiantes un conjunto de competencias relevantes para el futuro desenvolvimiento como egresados. En este sentido, se espera que los aprendizajes que deben promoverse bajo las orientaciones pedagógicas del modelo en el currículo hagan suya la relación anotada, en cuanto son los principios orientadores que están a la base de la actual modernización curricular en Colombia, tal como la necesaria inserción de los egresados en el contexto del mundo global, caracterizado como cambiante y desafiante, tanto en el plano de la provisionalidad de lo que enseñamos como saberes y su manera de ser competentes a través de ellos, así como la formación en valores que se expresan un PEI.

Por ello, los cambios en el MP y en el Currículo apuntan a dotar a los estudiantes de herramientas efectivas para su mejor desenvolvimiento de la sociedad actual. Volviendo sobre la problemática que interesa abordar, el de la relación entre PEI-MP- y CURRICULO y sus consecuencias para los procesos de enseñabilidad, aprendibilidad e investigabilidad, se identifican cuatro niveles de análisis:

- Un nivel de **análisis básico**, referido a la comprensión de la forma en que es posible hacer uso del MP y del Currículo.
- Un nivel de **análisis más particular**, centrado en la dimensión del MP en la propuesta curricular.
- Un **tercer nivel de análisis**, enfocado hacia las características de la propuesta pedagógica en el PEI.
- Por último, un **cuarto nivel**, que puede englobar a los anteriores, focalizado en los aprendizajes-competencias que los estudiantes deben adquirir.

Delimitadas estas dimensiones de análisis, se explicitan algunos supuestos básicos acerca de cómo entendemos los procesos de implementación del MP y del Currículo en el PEI, aspecto que tensiona el análisis de los diseños curriculares y los pone en movimiento. Entonces, se señalan los siguientes supuestos:

a) El proceso de implementación del MP y su relación con el Currículo, lejos de ser lineal, está formado en complejos procesos de significación del Currículo por parte de los sujetos formativos que se ven involucrados en su implementación, especialmente los docentes.

b) Los procesos de implementación del MP y del Currículo, al ser prácticas de significación de la construcción y diseño de las estrategias pedagógicas y curriculares, implican un proceso continuo de reflexión por parte de quienes deben

utilizarlos, involucrando, entre otros aspectos, los códigos propios de los diferentes niveles en que se desenvuelven.

### 6.3.2. Contexto de formación del nuevo escenario pedagógico y curricular desde el PEI

En el marco de las exigencias que la denominada "sociedad del conocimiento" le plantean a la educación, se ubica la demanda específica a las instituciones educativas de que formen en competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que supone una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer. Satisfacer esta demanda, a través de aprendizajes acordes con un mundo globalizado, exige la adquisición, por parte de los estudiantes, de conocimientos de distinto tipo: conceptuales, procedimentales y valóricos; conocimientos estos que deben ser integrados en función del desarrollo de competencias.

Los desafíos del proceso de "modernización y reorganización de los saberes" en Colombia con la entrada en vigencia de la Ley General de Educación se planteó en al menos dos planos: por un lado, expresaron la intención de modificar las prácticas de la enseñanza en la perspectiva de un horizonte pedagógico, generador de competencias en los estudiantes, y, por otro, en una voluntad de actualización del conocimiento en las disciplinas y saberes; lo que conlleva a una actualización del Currículo de acuerdo a los avances observados en las disciplinas de conocimiento y en los cambios ocurridos en la vida social. Así, la puesta en marcha del PEI y el diseño de un nuevo Marco Curricular implicó un proceso acorde con los

fines de la Ley General de Educación, inscritos en una lógica de integración de diversos criterios. Los cambios en el Currículo se han venido produciendo, entonces, en un contexto marcado por exigencias legales y de conocimientos más complejos, las que han sido enfrentadas proponiendo cambios importantes tanto a nivel pedagógico como disciplinares.

### 6.3.3. Relaciones entre PEI-MP y Currículo

Como puerta de entrada para el análisis de la relación anotada, desde el punto de vista de los posibles usos del MP y del Currículo, es necesario definir y caracterizar estos ámbitos o niveles del diseño curricular actual. Primero, el nivel del Marco Curricular, contenido en la Ley 115 de 1994 y sus Decretos Reglamentarios. Este Marco Curricular contiene y define el accionar de las instituciones de educación Preescolar, Básica y Media. En estas instituciones, la estructura curricular cumple una función de articulación y orientación del quehacer formativo, una suerte de carta de navegación: PEI-MP-CURRICULO, que define los trazos formativos, para permitir el diálogo de los saberes con la cotiadinidad, que deben estar en sintonía con la anterior articulación, donde se pueda entender cabalmente la racionalidad, la lógica, los supuestos epistemológicos, sociales, culturales, axiológicos y psicológicos que los sustentan.

Este es un requisito básico para lograr una modernización curricular. Avanzar en este requisito demanda, no sólo una mayor difusión del PEI, del MP y de los Presupuestos Curriculares Institucionales, sino la asimilación de los principios de esa modernización entre los principales actores del proceso. En relación a la toma de decisiones curriculares corresponde a

los Departamentos de las áreas de formación diseñar los marcos pedagógicos y curriculares para que entren en juego los Proyectos Pedagógicos de esas áreas, tanto a nivel teórico como abierto a la producción curricular de planes de estudio y programas de asignaturas propios de cada nivel. Por último, ya en el aula de clases, es el docente quien tiene un rol preferente en la toma de decisiones curriculares y pedagógicas, centrando su labor en la implementación contextualizada del MP y del Currículo. La característica predominante de esta implementación es y tiene que seguir siendo desde el punto de vista de los usos del MP y del Currículo, lograr la mayor interacción y articulación posible con la vida cotidiana, donde pondremos a prueba la tensión entre prescripción y flexibilidad curricular.

Hay que lograr que los docentes mayoritariamente, que son quienes enfrentan e implementan el MP y el Currículo, conozcan y comprendan sus fundamentos, las características e implicaciones de estas estructuras y marcos.

En términos de actitudes de los profesores, ellos pueden oscilar entre la prescripción y la flexibilidad; es por ello, que se encuentran docentes que pueden asumir posturas "ingenuas y aplicadas", que hacen esfuerzos sinceros por "aplicar" esos marcos; posturas "reticentes y prejuiciadas", que resisten la innovación y el cambio y posturas de "apropiación crítica", de aquellos docentes que logran contextualizar las estrategias pedagógicas y curriculares en sus realidades de aula y traducirlos de acuerdo con sus experiencias formativas.

### 6.3.4. Fundamentos legales del proyecto educativo institucional (PEI)

La Constitución Política de 1991 se inscribe en los principios de la reorganización del orden mundial e incluye en su esencia la respuesta a los grandes cambios sociales y políticos y a la legitimación de la participación penalista. El artículo 67 señala: "La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico y tecnológico y para la protección del ambiente". Lo anterior demuestra que hay correspondencia entre el mandato constitucional, las exigencias de los cambios políticos y sociales y la educación respecto el tipo de personas que se necesita formar para poder vivir en la sociedad actual y la del futuro.

La Ley General de Educación colombiana también establece las directrices para que los fundamentos humanos de la participación, de tolerancia, de pluralidad se constituyan en las bases educativas en el aspecto social y en el desarrollo integral de las capacidades, en el aspecto personal. Así, están dadas todos las condiciones para que la educación contribuya a la formación de personas que participan activamente en el desarrollo, entendido este como una mejor calidad de vida para todos. La misma Ley presenta el P.E.I como el medio para obtener el reordenamiento escolar y para propiciar la formación de personas activas en la sociedad. Por tanto el P.E.I., responde en todas sus dimensiones a las necesidades de cambio educativo, para obtener una mejor educación y mejores condiciones de vida. El Decreto 1860 de 1994 en sus artículos 14 al 20 establece las pautas para que las comunidades educativas apliquen en la construcción de su PEI todos los principios que la Constitución y la Ley ordenan.

El P.E.I es un proceso permanente de reflexión y construcción colectiva del ser y del quehacer de la Comunidad Educativa. Busca mejorar la calidad de la educación y, por consiguiente, la calidad de vida de las comunidades académicas mediante el ejercicio de la autonomía administrativa y pedagógica y socio cultural. Además, facilita la interiorización y la producción de saberes y valores para el desarrollo integral de las personas, la integración de la comunidad educativa mediante la participación activa y permanente y el respeto a las diferencias y diversidad étnica y cultural, posibilitando la creación de nuevas y diferentes formas de ver e interpretar el mundo. En este contexto, el P.E.I parte de la realidad institucional para proyectarse a los niveles local, regional, nacional e internacional. Responde tanto a situaciones y necesidades personales de los estudiantes para el desarrollo de sus capacidades, valores y destrezas como a las características y necesidades de su entorno (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

### 6.3.5. Formación en y para la autonomía

La tesis por demostrar es que las Instituciones Educativas asuman la problemática de formar en y para la autonomía, para lo cual deben reformular en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los valores como imperativos categóricos, en primer lugar, presentes en su misión y segundo, enfatizar el carácter pedagógico de dicha formación. De esto último, se infiere la determinación de lo razonable sobre la importancia de ella, es decir, privilegiar el ser

sobre lo instrumental-estratégico del hacer, tanto en el plano de lo socio-afectivo como en el cognitivo.

Formar en y para la autonomía, muestra la raíz filosófica constitucional de los fines que el Estado Social de Derecho colombiano ha formulado, concretándose como valores-derechos fundamentales en el libre desarrollo de la personalidad, que alcanza su sentido formativo-pedagógico-curricular con la puesta en marcha de la Ley General de Educación, materializado todo ello en el PEI, que insiste en la necesidad de:

1. **Recalcar la proyección y carácter socio-político-educativo**, en los principios rectores constitucionales, en tanto imperativos categóricos para todos los colombianos.
2. **La superación de lo educativo-formativo**, como simple instruccionismo a manera de formulación monológica de los valores en el sistema educativo.

Este horizonte social-político y formativo sobre el formar en y para la autonomía, también debe estar presente en el quehacer diario escolar o universitario, como imperativo categórico, en todo el proceso de enseñabilidad y aprendibilidad, y de las concepciones que ello conlleva para dicha formación, donde la definición de la autonomía como hecho de razón para crecer pensando el sujeto por sí mismo, requiere de un acompañante para la solución de las deficiencias y debilidades de esa construcción, que solo la reconstrucción autónoma de todos los actores y sujetos de una Institución Educativa, puedan ayudar a ella, en tanto todos crecen como seres autónomos.

Un horizonte así formulado y operacionalizado a través de un PEI, nunca dejará de reivindicar la importancia decisiva de la incondicionalidad del fin supremo de la autonomía, como supremo principio regulador de la dimensión ética de todo ser humano. Este imperativo-fin de la educación (artículo 5, literal 1 de la Ley 115 de 1994), es asumido como valor fundamental en la pirámide axiológica del crecimiento del ser, desde las siguientes etapas de esa formación:

- Toda Institución Educativa (IE) debe maximizar las estrategias conducentes a hacer posible el formar en y para la autonomía.
- Este valor debe ser generalizado desde las áreas de formación, como producto general a todo lo largo del proceso.
- Este libre desarrollo de la personalidad se traduce en la transformación de la totalidad del ser, constituyendo un nuevo orden social a partir de la formación.

Las anteriores formulaciones responden a la necesidad constitucional de formar hombres y mujeres solidarios; pero, lo que aquí interesa es el cómo del proceder. En la primera, la IE es considerada el agente propiciador del viaje hacia la autonomía; en la segunda, se considera el acompañamiento pedagógico-curricular para su promoción y desarrollo, y en la tercera, el sujeto se asume así mismo transformado para actuar autónomamente. Tal planteamiento es, en lo fundamental, la interpretación que cada IE hace de la realidad social del ser que se quiere formar en y para la autonomía, concretada en la elaboración de proyectos pedagógicos que entren a dinamizar al PEI.

Esta formación, debe decirse, ayuda a la construcción de los "Manuales de Convivencia Escolar", en tanto enmarcan la relación derechos-deberes para proceder autónomamente, como la razón práctica de los fines tanto constitucionales como los de la Ley General de Educación, donde se persigue:

- Una concepción del educar en y para la libertad dentro del marco constitucional y legal.
- La satisfacción de necesidades formativas de los miembros de una comunidad educativa.
- Una concepción de un ser solidario y demasiado humano, como objeto de la formación.
- El fundamento del procedimiento pedagógico de formar en y para la autonomía, es una concepción de un ser humano ético, moral, libre, igual, razonable y racional, reflejado en el procedimiento que la IE ha decidido promover.

Formar en y para la autonomía confiere realidad a la propia autonomía que goza la institución como legítima, a fin de disponer las baterías pedagógicas y didácticas necesarias para tal logro, ya que su acreditamiento es superior a otras necesidades. Esta legitimación consiste en explicar cómo se procede y su papel en la constitución del ser como totalidad que se autolegitima.

En la esfera pedagógica-curricular, hay una fase regulativa, orientada a la construcción del valor de la autonomía, y su rol se orienta a garantizar que el currículo proyecte en lo social tal formación. El poder que reposa en este dispositivo, es dirigido a la selección de los

contenidos para que la autonomía pueda desplegarse en cada una de las estrategias curriculares. En este sentido, los sujetos actuantes son libres por su capacidad de actuar en forma independiente, por poseer simultáneamente cada uno de ellos un principio regulativo de su acción como formador o en vías de formarse, autónomamente y apropiados a sí mismos como seres racionales y razonables.

Aquí, se produce una de las tareas más trascendentales que lleva a cabo una IE, que inspira el carácter de todo contrato formativo-pedagógico en cómo ella aborda los fines de la sociedad, así como el sentido plural-axiológico de la constitución.

En la medida en que un PEI promueva estos fines-valores, que a su vez son derechos-deberes, se asegura la unidad del Estado Social de Derecho, no sólo en sus principios rectores, como principios de racionalidad jurídica sino que así se construye también al ser como específica concreción misma del objeto constitucional y legal: formar integralmente. Con ello, los procedimientos pedagógicos dispuestos para formar en y para la autonomía, en su construcción misma, se proyectan como principios ordenadores, para ser asumidos desde un determinado plan de estudio.

Toda IE construye su concepción acerca de los fines de la educación, en especial el de la autonomía, como un orden para alcanzar la formación integral, con las teorías educativas-pedagógicas y curriculares adecuadas. Y dadas las circunstancias históricas y materiales de cada sociedad, tal concepción guía la misión y visión de aquella, y las determinadas prácticas de los sujetos implicados en ellas. Las características particulares de cada institución hacen que los fines deben ser adaptados a las condiciones histórico-sociales de cada IE, con lo cual cada PEI, en cuanto a los contenidos específicos y proyectos, refleja su autonomía.

Lo interesante del proceso es que desde cada espacio de formación, se anticipan los rasgos generales de una comunidad educativa autónoma: la naturaleza de los derechos-deberes en el Manual de Convivencia, los arreglos para la solución pacífica de los conflictos escolares, acordes a los fines y deberes, a fin de cultivar de la mejor manera la perfección autónoma de todos sus miembros, constituyéndose en la máxima expresión de la democracia escolar.

### 6.3.6. Postulados del PEI

Algunos postulados del P.E.I. como los que se plantean a continuación, son útiles para argumentar la esencia y consistencia de los diversos procesos del P.E.I.

- ✓ La democracia favorece la participación, el respeto, la conciencia y la interrelación de la escuela con la comunidad.
- ✓ La identidad permite el desarrollo del sentido de pertenencia y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa.
- ✓ La interculturalidad permite las relaciones de respeto y valoración entre las diferentes culturas en condiciones de equidad, fundamentadas en el intercambio de saberes que buscan el enriquecimiento mutuo.
- ✓ La flexibilidad lo hace susceptible de modificaciones y ajustes oportunos y permanentes y lo convierte en un proceso de investigación, comprensión y compromiso que permiten asumir formas apropiadas de organización y desarrollo.
- ✓ La autonomía ejercida en todos los procesos administrativos y pedagógicos reflejada en la autogestión y la cogestión.
- ✓ La investigación permite el conocimiento objetivo de la realidad con la intención de transformarla.

- ✓ La dimensión lúdica y recreativa propicia las relaciones humanas objetivas, que facilitan la creatividad, el compromiso y un ambiente propicio dentro del proceso formativo.

### 6.3.7. Objetivos del PEI

El P.E.I es un instrumento que permite el replanteamiento profundo de la educación en la búsqueda de la formación integral de las personas y la calidad de vida. Propicia una formación en la que se adquieren las competencias fundamentales para aprender a aprender y a desaprender.

En este proceso se privilegian los aprendizajes significativos, capacidades y valores, actitudes y sentimientos, conocimientos y compromisos necesarios para una vida digna personal y social. Además el P.E.I busca promover el desarrollo de una sólida cultura de creación y construcción social de conocimientos, de afectos, de aspiraciones y manipulaciones en el interior de la comunidad educativa, a través de la profunda transformación de las relaciones entre sus integrantes. Los objetivos sobresalientes son los siguientes:

a) Fortalecer la integración y modificación de la comunidad educativa, creando ambientes de comunicación, de gestión democrática, de participación y de equidad.

b) Facilitar el intercambio de experiencia relevantes.

c) Evidenciar las condiciones reales de la institución y de su contexto a través de un diagnóstico inicial y permanente.

d) Transformar la concepción y el ejercicio de la administración, del poder, la autoridad y la participación.

e) Integrar, dar sentido y flexibilizar todos los procesos administrativos y pedagógicos para superar las dificultades, reconocer y respetar los diferencias individuales tanto en el comportamiento como en el aprendizaje.

f) Apoyar y consolidar los procesos de investigación cualitativa y cuantitativa en la institución educativa para orientar la formulación de alternativas pedagógicas innovadoras apropiadas a las condiciones socio-económicas, culturales, ambientales, locales y nacionales.

g) Perfeccionar y cualificar el ejercicio de la profesión docente.

h) Racionalizar el tiempo y el espacio escolar de acuerdo con las características institucionales y regionales.

### 6.3.8. Construcción del PEI

Para la elaboración del P.E.I se desarrollan diversos procesos en forma simultánea y correlacionada tales como la participación, la investigación, la reflexión y el análisis, elementos constitutivos de base en los procesos pedagógicos, administrativos y de interacción comunitaria. La nueva conceptualización de la Escuela como una comunidad educativa en donde se generan múltiples enfoques de ver el mundo, espacios de reflexión intercultural, de aprendizaje, de diálogo y de participación, hace referencia a procesos flexibles que permitan el ejercicio de la autonomía y la convivencia en la toma de decisiones concertadas.

Lo anterior significa cambiar los procesos rígidos y verticales que funcionan en las instituciones educativas, por formas de actuar flexibles y democráticos. En todos los procesos de la constitución del P.E.I se hace necesario promover la comunicación como expresión humana para facilitar la argumentación, el respeto por las diferentes de ideas, concepciones, sentimientos y experiencias, la integración y la convivencia armónica. Esta comunicación debe tener estrecha correspondencia entre el pensar, el decir y el hacer para que sea afectiva. No existe una metodología única para la instrucción del P.E.I; por lo tanto, se espera que cada comunidad educativa tenga la capacidad y la libertad para diseñar sus propios procesos e implementar metodologías.

### 6.3.9. Proceso de participación

La participación es el proceso fundamental del P.E.I a través del cual se desarrollan otros procesos y se hace posible la autonomía institucional. La participación en el contexto escolar implica la búsqueda de nuevas formas de relación exitosa entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, el intercambio de saberes, de métodos de investigación, de trabajo y de producción y de transformación de espacios. Por medio de la participación real todos los miembros de la comunidad educativa se consideran como interlocutores válidos para identificar problemas, buscar soluciones, explorar el medio, descubrir, crear e innovar. La planeación como proceso esencial optimiza la producción de conocimientos significativos y el compromiso común.

Cada miembro, según su rol y grado de compromiso, puede acceder a los diferentes niveles y formas de participación. La comunicación es esencial ya sea para la información, la participación o el intercambio de ideas para tomar de decisiones. La interculturalidad permite fundamentar diferentes cosmovisiones, códigos psicolinguísticos y el fortalecimiento de la lengua materna, elementos fundamentales dentro de un proyecto educativo.

Un mecanismo apropiado para el proceso de participación lo constituye la investigación, interpretada como una competencia del ser humano que permite el descubrimiento y la orientación de su quehacer intencionado. La investigación debe ser una actividad constante y un prerrequisito para la construcción del P.E.I puesto que ella conduce a la compresión de la realidad y a la identificación de las fuerzas sociales, de las relaciones y realidades que están detrás de la experiencia humana. Conlleva, por tanto una concepción de conocimiento basada en la comunicación, que permita el análisis crítico de las necesidades y la generación de opciones de cambio. La investigación permite además una concepción del ser humano, del devenir histórico, del mundo y de sus relaciones.

Se debe entender la investigación como un proceso continuo y permanente que la comunidad educativa realiza al interior de la institución, con su entorno con el objeto de identificar las causas y efectos de la realidad, socializar sus descubrimientos de tal manera que se conviertan en los puntos de interés para transformar el quehacer educativo. La investigación permite que el maestro se apropie de su papel significativo como conocedor de la cotidianidad pedagógica.

### 6.3.10. Proceso de análisis y reflexión

Para el desarrollo del anterior proceso es necesario que todos los miembros de la comunidad educativa se comprometan, mediante la reflexión analítica de su realidad y conceptualicen sobre los fundamentos que orientan la construcción del P.E.I., tales como:

a. Los fundamentos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos, epistemológicos y pedagógicos para saber quiénes somos, quienes queremos ser, hacia dónde vamos. De la clasificación y comprensión de los fundamentos se infiere el tipo de persona y de comunidad que cada institución quiere formar, la conceptualización sobre cultura, educación, sociedad, etc., y en general, los paradigmas que orientarán la acción educativa.

b. La interacción con el entorno, desde el nivel más concreto como el local hasta el mundial o macro, teniendo en cuenta los aspectos socio-políticos y económicos, las normas legales, la producción científica, cultural, etc., todo esto manifestado en el Manual de Convivencia.

c. Las orientaciones pedagógicas que comprenden los procesos de aprendizaje, el currículo y demás actividades para el óptimo desarrollo y formación de los educandos.

d. Las nuevas formas de gestión y administración organización escolar, planeación, cronograma, evaluación y relaciones interinstitucionales e intersectoriales.

### 6.3.11. Diseño del Currículo del PEI

Un proceso de diseño y práctica del currículo se sustenta en el desarrollo del ser humano, en la consolidación de saberes, valores, afectos, ideas, aspiraciones y acciones hacia la identidad cultural, institucional, regional y nacional, los fines de la educación, los lineamientos e indicados curriculares, los estándares curriculares y los propósitos definidos por la comunidad educativa en su P.E.I. El proceso de integración de disciplinas y saberes requiere que el diseño curricular sea flexible y se base en los principios de:

- **Interdisciplinariedad**: Esto es, la relación entre las distintas disciplinas, áreas o asignaturas.
- **Transversalidad**: Entendida como los elementos conceptuales y prácticos que planean, desde el comienzo hasta el final, el proceso educativo y las correlaciones horizontales de las diversas áreas del conocimiento.
- **Interculturalidad**: para dar cabida a las propias vivencias y costumbres y a los de otros, como elemento fundamental del saber.

Lo anterior facilita la relación entre el conocimiento y su aplicación en la vivencia cotidiana; entre los saberes de las diversas áreas y de los diversos programas entre sí, mediante el análisis hecho por los miembros que componen la comunidad educativa, especialmente los docentes y estudiantes. Las relaciones que se establezcan deben darse en todas las direcciones, por grados, por niveles, horizontal y transversalmente, de tal manera que refuercen el surgimiento de esquemas conceptuales, objetivos, actitudinales y de hábitos favorables para el desempeño en la vida.

Para este proceso son propicios los programas de democracia, educación ambiental, educación en salud, educación sexual, etnoeducación, promoción juvenil y el uso creativo del tiempo libre. El currículo deberá diseñarse teniendo en cuenta que desde el grado obligatorio de preescolar hasta el grado noveno, constituye el bloque de educación básica y buscará la formación de las personas en las competencias básicas generales. Para los grados décimo, undécimo y para las Escuelas Normales, se estudiará un encuentro que permita la formación en competencias más específicas y perfeccionar al estudiante de tal carrera que pueda ingresar a la educación técnica o universitaria y al mundo laboral.

### 6.3.12. Hacia una metodología de la construcción curricular

Hasta ahora, se ha descrito el estado actual de los estudios curriculares y propuesto un objeto para la investigación educativa-pedagógica: las prácticas curriculares en los procesos formativos en el nuevo currículo a partir de la Ley General de Educación, en tanto constituyen, un mundo de significados socio-culturales del contexto donde él va a ponerse en escena.

En este aparte, se describe una metodología para la construcción del currículo, exponiendo una serie de reglas para guiar la construcción. En cada una de ellas, se ilustra la práctica a la que la regla apunta y el enfoque que estimula. En tanto, el estudio contemporáneo de lo formativo y de lo curricular se inclina cada vez más hacia una perspectiva global, incluyéndose algunos problemas característicos en el estudio de un currículo que sobre la base de lo local se dialogue con lo global a favor del ser.

A pesar de que no busca un "diseño curricular", el primer objetivo de la metodología es de todos modos un proceso de reflexión sobre la cultura y los sujetos en el proceso de construcción curricular. Se establecen las condiciones bajo las cuales los estudios curriculares sobre lo formativo puedan romper con prácticas tradicionales de formación. Estas reglas-orientaciones están situadas dentro del contexto de los estudios curriculares contemporáneos. Son un esfuerzo por mover esta investigación en una nueva dirección, lejos de las reflexiones estandarizantes-normativas que agencian las oficinas oficiales, volcando el interés hacia descripciones densas del formar. La metodología es al mismo tiempo procedimental y reflexiva: se identifican los aspectos frente a los cuales se quiere formar bajo la perspectiva de lo cultural, a partir de una reflexión crítica de ello; lo procedimental, se exponen los puntos de partida y las ambiciones del proyecto curricular.

Un conjunto de cuatro reglas-orientaciones, destinadas a establecer el carácter distintivo de la investigación curricular bajo el análisis de lo cultural. Juntas enfatizan la necesidad de excluir las otredades y dar respuesta a la urgencia de responder la incesante pregunta dirigida a la investigación sobre lo formativo: *¿qué es el formar?*

A la vez, estas reglas se entrecruzan en la descripción del proyecto curricular y cada una enfatiza un punto diferente de entrada para dar respuesta al interrogante y por tanto, una posibilidad-alternativa de sostener un análisis de lo formativo en relación con otras categorías globales acerca del formar.

## 1ª. El Currículo es una representación de la institución educativa que piensa el formar

La primera regla, y punto de partida para pensar el formar tiene que ser el reconocimiento de que el proceso formativo existe ante todo como una experiencia de significado, como una forma de ser en el mundo para el individuo y para la sociedad. Es el esfuerzo de ella, su producto, que está deviniendo en concebirse permanentemente. Lo formativo no puede darse por decreto, sino que es un hecho social desde el interior de una cultura, como predicado de ella.

El proceso formativo que se vehicula en el currículo está presente en la forma cómo se percibe al ser, los acontecimientos del formar en el espacio y el tiempo que lo rodean, pensándose así mismo como sujeto de una sociedad y cultura, con sus demandas. Es cuando el currículo adopta fines y diseña estrategias pedagógicas como herramientas para alcanzarlos.

La historia de un proceso formativo incluye actos conscientes de construcción colectiva de gran escala, por ejemplo, la paideía griega. Pero, ninguna sociedad empieza de un punto cero sin reconocer su pasado. Ella, alcanza una posición en la historia por la construcción imaginativa que hace, recreando el pasado como un mundo de significados y desde los cuales, escogerá ahora proceder en una dirección según los reclamos del presente. Una sociedad aborda el proyecto de pensar el educar y el formar, desde el interior de un conjunto de significados, que dan textura al entramado de prácticas sociales posibles pensando esas categorías. Para este análisis, el currículo se presenta como el posibilitador del éxito o el fracaso del proceso formativo, como un elemento central del objeto de una investigación educativa.

Cuando se considera el lugar del formar y el educar en una sociedad, se requiere apuntar hacia los instrumentos, medios y estrategias capaces de hacer realidad el ideal de formación de una sociedad. Sobre esto se distinguen tres niveles de aproximación: Primero, está la representación del objeto del formar en el discurso de la educación. En este nivel, el currículo identifica los aspectos argumentativos y propositivos que hagan posible el formar, es la aplicación de reglas y procedimientos curriculares. Segundo, hay un análisis de lo formativo desde dentro de la teoría curricular, entendida como la develación del entramado de prácticas constituyentes de ese proceso.

Aquí, la teoría curricular ofrece múltiples explicaciones para propuestas curriculares (psicológicas, históricas, filosóficas, etc.). Cada una de ellas, consideradas como fundamentos curriculares empiezan con la valoración del ser en el contexto, como primer orden en el proceso de comprensión del formar para teorizar y diseñar objetivos, que promuevan la comprensión del ser inacabado. La teoría curricular también valora mediante un constante examen la justificación de los fines y metas sociales. Hay una continuidad sustancial entre el primer y el segundo nivel: la teorización de lo curricular busca explicar y propiciar el por qué ocurre el educar y el formar, esto es, por qué las sociedades alcanzan su propósito teleológico, buscan proponer un conjunto de medios y estrategias que favorecen el logro de ese propósito dentro de los niveles señalados.

El análisis del currículo considera como elementos de su objeto de estudio el contexto y sus actores, busca entender la relación funcional de ellos: En el tercer nivel del proceso curricular, aquello que el currículo caracteriza como problemático es lo más importante en el

proceso formativo. Todo lo que comporta es igualmente constitutivo de una estructura singular de la experiencia formativa.

En el primer orden, el discurso curricular desde lo cultural describe el contexto problematizador de los significados sociales, relacionados dentro de un mundo global, también lleno de significación. En el segundo orden, se busca explicar cómo y por qué el currículo se convierte en garante para esos significados pensando lo formativo.

Una experiencia cultural de lo formativo en las Instituciones Educativas es el reclamo que la sociedad hace para que ella se interiorice entre sus miembros; es la exigencia social a través del estado. Aquí, lo formativo no tiene fuerza en el ser hasta que él esté dispuesto a tomar una posición en relación con el educar y el formar, esto es, a querer llegar a ser bajo el ideal de formación que tenga la sociedad. Este ideal se materializa en el proyecto histórico particular de ella, en virtud de las necesidades sociales, políticas, culturales, etc., de que disponga cada generación. Por tanto, ese ideal a ser curricularizado, es el acto de presentación formal por medio del cual una sociedad responde a la pregunta cómo educar y formar al ser.

El supuesto metodológico de este análisis, parte de cómo una Institución Educativa expresa en su proyecto educativo los significados culturales en los procesos curriculares, buscando alcanzar el objetivo ideal de formación. El problema es entender el lugar de la formación integral mediante el sistema de significados culturales en el currículo. Asumir que este, está en el corazón del sistema formativo llevado a cabo por las Instituciones Educativas, significa dar respuesta al ideal de formación para el ser.

Esta regla enfatiza la autonomía de los sujetos en la construcción del currículo. En este sentido el Currículo tiene que ser entendido como una estructura de significados que hace

posible las experiencias formativas integrales, que al mismo tiempo sostienen la del sistema educativo. Lo que importa es comprender las series de representaciones sociales de los sujetos inmersos en tramas de significados culturales. En tal sentido, el currículo es el producto del esfuerzo consciente de alguien o de una institución. Es construido de acuerdo con un plan sistemático, exhibiendo unos objetivos que deben estar en consonancia con las metas de una sociedad.

## 2ª. El Currículo es un conjunto de significados a través del cual se vive el proceso formativo

Los significados sociales son un conjunto de recursos históricamente contingentes que se forman y se vuelven a formar en patrones de culturales de una sociedad. Una segunda regla metodológica resume y refina la primera, al reconocer explícitamente que el currículo es un conjunto de significados a través del cual se vive el proceso formativo. De ahí que los procedimientos, recursos y el modelo pedagógico presentes en él, sean identitarios con los fines que promueve, a manera de experiencia cultural de los sujetos del proceso.

Las consideraciones alrededor de los fines de la educación tienen prioridad en la experiencia curricular que se construye. De hecho, la experiencia es importantísima en este proceso: por ejemplo, conectar las emociones al torrente circulatorio formativo es una experiencia vivificante. Entonces, los valores implícitos en los fines asumen la prioridad tanto para el diseño como para la construcción de la teoría curricular, esto es, justificar en el proceso curricular el ideal de formación. Aproximarse al currículo como un conjunto de significados

culturales, es precisamente argumentar lo diseñado para presentarlo como el producto de los valores y fines de una sociedad.

Un análisis del currículo se aproxima a las categorías de identidad, pertenencia y pertinencia como los descriptores de la formación. Estas categorías son estructuras de la cultura llevados al proceso formativo, están presentes en su objeto, en la manera cómo una sociedad piensa el formar. Para el estudio del currículo desde esta perspectiva, el problema es cómo son desplegadas esas categorías para el formar, qué recursos serán utilizados para una propuesta de formación. Sin embargo, el problema no es el currículo en sí (qué tipo de currículo) sino, la manera en que es concebida la formación y su puesta en práctica.

## 3ª. La construcción curricular debe propiciar el dialogo entre lo local y lo global

La tercera regla metodológica apunta, directamente, a la más difundida amenaza de quienes presentan el currículo como cerrado a lo global: el constructor curricular debe poner a dialogar el conocimiento de lo local con los conocimientos universales, donde la historia del currículo ha sido la materialización progresiva de ese diálogo.

Las ideas de lo local y lo universal se entrecruzan. Lo local con su historia hace parte de la historia de la humanidad, con sus creencias y significados. Lo local con los eventos del pasado y sus posibilidades futuras, hace posible que esa narrativa histórica sea una explicación que comparten los miembros de una sociedad. El diálogo entre lo local y lo universal en el currículo hay que verlo como una ampliación progresiva de reglas y procedimientos compartidos por la gran familia humana. Un análisis cultural del currículo no trata de resolver

estos debates, sino que analiza la manera en que las dos partes reclaman el diálogo de respeto a la diversidad cultural.

Algunos de los ejemplos más extremos del no reconocimiento de lo local se encontraban hace poco en los estudios académicos de licenciaturas en educación. Lo local no era invocado en las categorías de enseñanza y aprendizaje. Los textos formales de enseñanza no privilegiaban esta categoría. Lo local frente a lo universal era visto como lo "no civilizado" y sin articulación a los procesos formativos y curriculares. Hoy, a través de "en un grano de arena ver el universo", las representaciones de lo local se enlazan dialécticamente con lo universal (el mejor ejemplo de esta metáfora lo constituye la invaluable obra del gran historiador mexicano, José Luís González, "Pueblo en vilo", que relata cómo desde una población olvidada de la geografía mexicana, "San José de Gracia" se entrecruzan, en un diálogo fructífero lo universal con lo local). Lo local hoy es visto y aceptado para entender la trama universal de la humanidad; es así, que esta historia es de manera concordante una forma de entender el conjunto de prácticas sociales de la humanidad, siendo la formativa una de la más importante. La misión del constructor curricular y del académico es ayudar en este incesante formarse, a dar respuesta de cómo lo local contribuye a la formación, en sus representaciones y contextos.

Se trata de estudiar la trama de significados sociales presentes en lo local: prácticas y el sistema de creencias, para ayudar a la materialización progresiva de la formación inacabada del ser, desde ese "grano de arena". La creencia de hacer visible el sentido de lo local en un diálogo permanente con lo universal, ha de ser materializado en la sostenibilidad de los procesos formativos en la cultura escolar o universitaria, siendo una condición sine qua non de la

investigación educativa; entonces, la investigación curricular por tanto, asume un carácter interdisciplinar en tanto dialoga con lo universal.

Una forma de evaluar el proceso curricular a partir de lo cultural es el desarrollo de estrategias formativas, es decir requerimientos sociales, competencias, presentes en el ser a formarse. Esto es justamente, el desarrollo de competencias que según el "Informe de la UNESCO" (De Lors, 1995), es expresión de una cultura del "aprender a aprender" nutriendo este diálogo, con la creciente apelación a la idea de que estos saberes son indispensables para la convivencia en lo universal. El constructor curricular y lo que él promueva, está comprometido con este sistema de creencias universales, importando la real práctica formativa de acuerdo con el contexto histórico-sociocultural.

Para este siglo veintiuno, preguntas importantes en el estudio de propuestas formativas serían: ¿cuál es la relación entre los saberes locales para el diálogo con los saberes universales que lleven a favorecer el desarrollo de una humanidad más justa y solidaria? ¿Cómo la relación-diálogo se materializa en las prácticas de la vida cotidiana escolar o universitaria? En este sentido, así como lo local puede abrir espacios imaginativos para pensar lo universal, lo universal puede invitar al respeto por la diversidad cultural que también es universal. El constructor curricular está comprometido entonces, en favorecer esa relación, materializar las preguntas arriba sugeridas.

## 4ª. El objeto del análisis curricular es la formación del ser

La investigación educativa y en ella la curricular, debe tener una preocupación permanente: favorecer la formación del ser inacabado. Este giro se expresa en una regla metodológica: el objeto del currículo es el sujeto histórico-social que necesita ser formado como inacabado que es. Cuando se propone esta regla, se asume que una sociedad se mantiene a sí misma a través del tiempo, en ese constante devenir del educar y el formar.

En tanto una sociedad se comprende a sí misma desde esas categorías, esta permanece con sus significados. Desde esta perspectiva, esto es, partir de lo cultural en el educar y el formar, donde la unidad histórica de esa sociedad es, en gran parte, producto de un conjunto de prácticas educativas y formativas, por cuanto, es una historia compartida de significados y representaciones en la "larga duración", que contribuyen a fortalecer los sentimientos y emociones hacia sellos identitarios que se forjan en el educar y el formar. Pero, ellos tienen que ser vehiculados, sostenidos y mantenidos en el tiempo como elementos de la narrativa de ese juego entre lo local y lo universal.

Cuando un análisis del currículo gira hacia estas construcciones sociales de sentido, como su objeto de investigación, no hace más que fortalecer el estado ideal de formación de una sociedad. Este ideal existe, no como un atributo de una sociedad transhistórica, sino como un intervenir en el juego de lo universal con lo local que se mantiene intermitentemente mediante las representaciones constitutivas de la unidad de una sociedad particular.

Entonces, este objeto de formación funciona en el currículo a través de múltiples formas de pedagogía, que enseñan que somos una sociedad, que tiene sus imaginarios para hacerse presentes en las múltiples presencias de lo universal. Este juego de voces culturales dotadas de continuidad apuntan más allá de sí mismas, a la conformación del formar como lo legítimo que mantiene lo humano como universal. Es por ello, que mientras una sociedad hace posible la formación del ser, el ser hace posible la formación del ser en la historia.

### 6.3.13. Plan de estudios del PEI

La autonomía le permite a la Institución Educativa y de acuerdo con la estructuración del currículo establecer su Plan de Estudios como una guía general de contenidos, tiempos y etapas para generar conocimientos y garantizar el desarrollo de las competencias básicas para aprender a aprender. El Plan de Estudios debe dar respuesta a todos los integrantes explicitados, en los procesos de planificación; se diseña sobre la base de normas, criterios, principios y enfoques que orientan la concepción y el desarrollo de cada uno de los grupos de áreas, e incluye la explicitación de objetivos por niveles y grados, los tiempos, las metodologías por ampliar y los criterios de evaluación.

En el proceso de organización del Plan de Estudios se definen las áreas, asignaturas, temas, proyectos pedagógicos, metodologías y distribución del tiempo, en base a los ritmos de aprendizaje y las diferencias de género. La adquisición de las herramientas básicas para el aprendizaje permite la interacción del estudiante con su entorno y su vida cotidiana de una manera significativa. A partir de la Ley General de Educación se introdujo la tecnología como

un área obligatoria y fundamental y ésta se asume como un campo de naturaleza interdisciplinaria. La tecnología permite romper los esquemas del modelo pedagógico tradicional, parcelado en materias y áreas y desarrollando en una relación vertical, rígida y cerrada. Esta área facilita los proyectos de investigación en todos los grados y en los campos de las ciencias y las humanidades.

## Asignaturas y proyectos pedagógicos

Los proyectos pedagógicos, elaborados como un conjunto de actividades programados para alcanzar los objetivos propios de la formación integral de quienes participan en ellos, constituyen una forma de generar y aplicar conocimientos en unidades de sentido de acuerdo con las necesidades reales, por temas, públicos, casos en forma interdisciplinaria, personalizada y por grupos haciendo el aprendizaje dinámico, creativo y útil para la vida. Los proyectos pedagógicos propician los aprendizajes significativos en todos los campos del conocimiento, en los diversos grados y niveles y facilitan la aplicación de pedagogías activas y pedagogías propias de los grupos étnicos, procesos de integración del conocimiento y su aplicación a la vida diaria.

Su diseño e implementación abarca todos los aspectos de formación y desarrollo de la persona y del grupo, superando el concepto tradicional de horarios, aulas, tiempos y espacios.

La evaluación tiene especial relevancia puesto que se asume como el seguimiento al desarrollo de los procesos y del análisis de la información en forma permanente, descriptiva y cualitativa, más que conocimientos se debe dar prioridad a las competencias y habilidades básicas para aprender, por lo tanto, no hay calificaciones acumulativas ni pruebas de memoría

como registro del saber, ni exámenes finales en cada grado, sino un proceso de información y valoración sobre el avance y obtención de los logros establecidos.

La evaluación sirve para destacar las fortalezas, superar las deficiencias e identificar los factores que intervienen en el aprendizaje. De acuerdo con los Decretos 1860 de 1994 y 230 de 2002 la promoción será flexible y continua desde el preescolar hasta el noveno grado. La educación media y técnica se rigen por los mismos principios, orientados siempre a la obtención de un aprendizaje de alta calidad. Los estudiantes con deficiencias, deben desarrollar programas especiales de reaparición de logros, temas o áreas en donde presenten las deficiencias, de tal manera que logren ser promovidos.

### 6.3.14. Proceso de interacción y proyección comunitaria

Permite a la comunidad educativa establecer una interacción continua y permanente, respondiendo a las necesidades y expectativas del contexto y exigiendo a su vez la participación y aporte de la comunidad. Permite construir proyectos de extensión y de servicio a la comunidad, de educación no formal e informal, de tal manera que el ser y el quehacer de la institución educativa se encuentran en el motor de desarrollo local, regional y nacional.

Todos los procesos curriculares convergen en la educación de un ambiente escolar propicio para el aprendizaje y la convivencia, así como la estructuración de un currículo y un plan de estudios pertinentes y adecuado a las características y necesidades de los estudiantes. Así mismo, incide notoriamente en la disminución de la decisión escolar y en la eliminación de

la repitencia, lo que conduce necesariamente a la aplicación de la cobertura, mayores logros escolares y mejor calidad de la educación.

### 6.3.15. El plan operativo

Es la manifestación de todas las acciones, tareas y responsabilidades organizadas para el desarrollo del P.E.I. Incluye todos los procesos administrativos, técnicos-pedagógicos y de interacción comunitaria. Se considera como el intento de gestión del P.E.I. La formulación del Plan Operativo sirve para:

- **Proporcionar información permanente** para lograr correspondencia entre la labor docente y los propósitos del PEI.

- **Identificar las acciones, los actores y los responsables de los mismos** y organizados en secuencias de tiempo.

- **Prever recursos físicos, didácticos y financieros** para facilitar la ejecución de las acciones en forma oportuna y eficaz.

- **Identificar las fuentes de financiamiento**.

- **Cualificar y racionalizar la administración de los recursos** humanos, didácticos, físicos y financieros.

- **Generar información básica, confiable y oportuna para evaluar y reorientar el PEI**.

### 6.3.16. Evaluación del PEI

La evaluación permite visualizar el desarrollo de los procesos, detectar logros y dificultades, verificar si las acciones y estrategias se desarrollan de acuerdo con la Política Educativa Nacional y los propósitos factores dentro del P.E.I y en general, la pertinencia del quehacer educativo frente a la realidad institucional y local. El éxito de un P.E.I depende en gran medida de la capacidad de la comunidad educativa para analizar una gestión integral participativa. Dentro de esta gestión está la evaluación y la retroalimentación de todos los procesos, todo lo cual proporciona la información necesaria para la toma de decisiones sobre la continuidad, ajuste o replanteamiento de los procesos.

Los anteriores referentes permiten identificar los indicadores de efectividad, eficiencia, pertenencia, coherencia y capacidad de transformación del P.E.I entre otros. La evaluación, en el contexto del P.E.I tiene que ver con el derecho y el deber de la comunidad a exigir resultados y ser coparticipe de la responsabilidad en la calidad del servicio educativo ofrecido. La evaluación comprende dos niveles:

a. **LA EVALUACIÓN INTERNA**, que se realiza de manera permanente por parte de los miembros de la comunidad educativa, de acuerdo al plan operativo que se ha propuesto desarrollar.

b. **LA EVALUACIÓN EXTERNA**, entendida como el conjunto de las acciones que corresponde a una comunidad educativa ampliada (directores de núcleo, superiores) en los niveles municipal, distrital, regional y nacional, la cual se realiza de acuerdo a las competencias asignadas a cada instancia según la legislación vigente así:

    I. El Municipio, a través de la Secretaría de Educación Municipal, de la Supervisión de Núcleo, apoya directamente a las instituciones en la construcción de sus P.E.I.

II. La Secretaría de educación Distrital por medio de sus Supervisores acompaña y asesora los PEI en el Distrito de Barranquilla;

III. La Secretaría de Educación Departamental por medio de Supervisores acompaña junto con los Directores de Núcleos el asesoramiento de los PEI en el Departamento

IV. El MEN apoya y orienta a las instancias departamentales y distritales para que se constituyan en estructuras sólidas capaces de formar educadores de acuerdo a los políticas vigentes, las características y necesidades regionales.

El mecanismo para la evaluación de los procesos internos y externos, se realiza mediante la interacción conceptual y las prácticas tales como:

- Análisis de la correspondencia entre los propósitos del P.E.I, sus efectos en las comunidad educativas y la política educativa nacional.

- Observación del grado de aceptación y satisfacción de la comunidad educativa respecto a los logros alcanzados.

- Diálogos y entrevistas con los miembros de las comunidades educativas.

- Visitas de observación al proceso, en la comunidad educativa.

- Intercambio de documentos para su análisis.

- Trabajos de campo en las instituciones.

- Socialización análisis y comparación de experiencias.

- Talleres experienciales.

- Análisis de los procesos y de sus resultados.

- Confrontación del manejo conceptual y su relación con la práctica.

- Evaluación de instrumentos, estrategias y mecanismos utilizados en los procesos administrativos y pedagógicos.

- Confrontación del desempeño de los miembros de la comunidad educativa con la formulación documental.

- Análisis de los objetivos propuestos y el impacto que estos producen en la comunidad.

- Análisis de la información y de las acciones retroactivas.

- Comparación entre la propuesta documental y el desempeño de los participantes en el desarrollo del P.E.I.

- Evaluación del perfeccionamiento de los docentes en servicio.

- Análisis comparativo de los logros alcanzados por los estudiantes, los logros esperados por la institución, el nivel departamental y el nivel nacional.

## 6.4. Criterios para la selección de un PEI modelo, partiendo de procesos de acreditación de las instituciones educativas

### 6.4.1. Educación, formación y procesos de acreditación

Según las tendencias actuales de la educación, toda Institución Educativa de cualquier nivel debe rendir cuentas a la sociedad mediante un proceso de acreditación. Para el caso colombiano así lo establecen las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, actuación legal que invita a correlacionar la formación con las exigencias sociales, que se ponen en escena mediante el ofrecimiento académico e investigativo por parte de aquella, siendo esto una pieza clave para el

desarrollo de un país. De acuerdo con informes de prensa del pasado mes de noviembre, muchos centros educativos de los niveles de básica y media han culminado exitosamente procesos de acreditación con agencias internacionales, siendo en su mayoría instituciones privadas. Lo anterior conlleva cierta precisión: no considerar la Institución Educativa en cuanto a su calidad, con las pautas de una empresa vendedora de productos, ella, ante todo es una "empresa pedagógica", que ante todo piensa el ser humano desde la formación y no como un producto comercial. Para eso es necesario construir criterios que piensen esta finalidad primaria: "primum inter pares". En tal sentido, una guía para esos procesos de autoevaluación con fines de acreditación, debe partir de lo estipulado en los elementos integrantes del Proyecto Educativo Institucional, con unas orientaciones generales, como la experiencia acometida para la acreditación de los niveles de pregrado y para las Escuelas Normales, como: liderazgo, consenso y participación; claridad y transparencia; organización y coordinación; capacitación; articulación con la planificación; calidad de la información y la calidad de la información.

Para iniciar la acreditación en los niveles de la educación de preescolar, básica y media, ella debe venir acompañada con propuestas de sostenibilidad de las Instituciones Educativas oficiales por parte del Gobierno Nacional y los entes territoriales, para que ellas puedan actuar en el Marco por una Educación y Formación con calidad, que permita acercarnos velozmente a los estándares de calidad de otros países de Latinoamérica; decimos que le cabe a estas entidades la parte de mayor responsabilidad, por cuanto las instituciones tienen el recurso humano potencial y valioso para tal competencia, y aquellas los recursos financieros.

Cuando una Institución Educativa apuesta por la acreditación, iniciando su propia autoevaluación, está incrementando el número y calidad de sus estudiantes y de sus egresados, generando cambios en la ventaja que ella tiene frente a otras; implica también una expansión de oportunidades, que por ende se extiende a toda la comunidad educativa y llega hasta la propia educación superior, ya que al verse más la educación y la formación la sociedad en general anda bien. Pensar en el proceso de autoevaluación, consiste pensar colectivamente por parte de los sujetos pedagógicos el educar y el formar integralmente, desde un modelo de diseño, que comprenda los fines, objetivos, medios y métodos; consiste de igual manera en pensar la comunicación y coordinación del proceso, que apunta a conformar un comité institucional, creando los canales mecanismos comunicativos, promoviendo la organización de grupos de autoevaluación, la realización de talleres, definiendo los instrumentos y métodos para la recolección de la información: como puede leerse se trata de construir colectivamente un Proyecto Permanente de Investigación.

La entrada en vigencia hace ya más de diez años de la Ley General de Educación, ha favorecido los avances en los niveles que ella establece, debe decirse, que las bondades de esta ley no se han puesto en marcha en su totalidad por falta de apoyo real por los organismos centrales de la educación. Me refiero por ejemplo, a la investigación y la formación a nivel Postgrado del recurso humano docente, como un elemento estructural del Proyecto Educativo, donde todo ha quedado reducido a las competencias y estándares curriculares, sin la ligazón con la Investigación Pedagógica: podemos preguntarnos, ¿qué tantas Instituciones Educativas (IE), cuentan con Proyectos Pedagógicos, que hagan de esta investigación lo cotidiano del quehacer docente?, ¿cuentan con Grupos de investigación?, ¿qué tantas instituciones tienen

publicaciones, que puedan ser utilizadas por su pares y por los estudiantes en el proceso de formación?

Esta tendencia de la Investigación Pedagógica, presente en la ley citada (Art. 36; D.R. 1860 de 1994), promueve el desarrollo y fortalecimiento de las competencias científicas, como habilidades y destrezas para el comprometimiento de las IE con los cambios institucionales consistentes con su misión y valores; sugiriendo también que los sujetos pedagógicos sean favorecidos por estímulos para la potenciación de esta energía investigativa, como la razón de ser del educar y el formar; siendo una forma alternativa del enseñar a través de la investigación productiva que permita un mundo más humano, más igualitario y participativo. Por ello, la acreditación de la educación y la formación, representa el "¿Quo Vadis? de una Institución Educativa, que deber ser percibida como una oportunidad para la formación integral del ser inacabado y del desarrollo de una justicia social en nuestro país. Esto exige pensar en formas alternativas pedagógicas, curriculares, evaluativas y de gestión, para lograr los mejores efectos deseados por parte de una Institución Educativa.

### 6.4.2. Acreditación: un debate para las instituciones de educación preescolar, básica y media

En un reciente Seminario llevado a cabo en el 2005 en la ciudad de Barranquilla con rectores, coordinadores y docentes de Instituciones Educativas (IE) del Distrito de Barranquilla, se dio a la tarea de pensar la acreditación para construir propuestas alternativas de factores, características e indicadores, que pesan en este proceso y lo que significan en la trayectoria de

aquellas. Es muy difícil explicar este reto sin considerar el papel determinante que desempeña la autonomía en la puesta en marcha de la autoevaluación y la acreditación misma.

A medida que un Centro Educativo pone en escena su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en un contexto dado, intuye esa comunidad la capacidad de desarrollar ciencia, cultura, conocimiento, valores y se está construyendo una sociedad a partir del educar y el formar. Eso es lo que han señalado cada uno de los rectores participantes. Las IE tienen una función irreemplazable en esta nueva etapa, como es la acreditación que todos los actores y sujetos del proceso educativo-formativo debemos emprender. Institución que no se avenga a ella, perderá una oportunidad que después lamentará, porque es en este campo, el del desarrollo científico-cultural-axiológico, donde las IE tienen mucho que recibir de nuestro actual sistema educativo para ofrecer una formación con calidad.

El estado colombiano tiene que hacer posible el trabajo de autoevaluación con fines de acreditación en los niveles de Preescolar, Básica y Media en condiciones adecuadas, y estas tienen que servir a la localidad, la región y al país en sus diversas circunstancias. Se requiere entonces, de una gerencia de estos dos procesos como un ente capaz de convocar a la comunidad educativa para escudriñar desde su interior mismo lo que ellas son y quieren seguir siendo a partir de la misión y la visión institucionales. Hoy, este reto al que se les convoca es esencial para desarrollar el pensar profundo, por ejemplo en la región Caribe; no están solamente para formar niños y niñas y jóvenes, y eso es algo que solemos olvidar.

Hay en la actualidad un área donde creo que las IE tienen mucho que aportar y es el cambio en cuanto a la vinculación de la educación con la producción, lo que nos lleva a considerar las competencias en el currículo. Sabemos que la pregunta no es, hoy día, si

participar o no en los procesos de acreditación, porque el aislamiento no es una opción realista. No da lo mismo cómo participamos y cómo enfrentamos este reto. Por ello, como una forma de abordar las muchas inquietudes de los directivos participantes en el "Seminario sobre Autoevalución y Acreditación", quisiera hacer una brevísima reflexión sobre tres elementos vinculados con la acreditación, y el papel que frente a ella pueden desempeñar las IE. Ellos son, primero, cuáles son los aspectos éticos que hay tras ella; segundo, cuál es el aporte que tenemos que hacer, desde el punto de vista del PEI para enfrentarla; y tercero, cómo preparamos a los docentes a la altura de este desafío.

Primero, partimos del siguiente presupuesto: hay tantas acreditaciones como IE la asuman. Aquí es donde me parece que está la posibilidad de interactuar e incidir. Hay en la acreditación aspectos políticos, tecnológicos, científicos, productivos, culturales, axiológicos, comunicacionales y sociales sobre los cuales puede incidir. La acreditación debemos considerarla como un espacio académico para establecer políticas públicas que mejoren la forma en que las IE se incorporan autónomamente al proceso de calidad de la educación. Y si hay espacio para incidir a través de políticas, entonces tiene que haber un criterio ético para institucionarlas. Las IE tienen que ser capaces, a partir de su misión, de formular una definición entre lo que ellas son y lo que pudieran llegar a ser; como la probabilidad de llegar a ser distintas de lo que son. Nuestra capacidad de incidir en el hecho de la acreditación es lo que tenemos que reivindicar a partir de lo que hagan las IE.

Las IE están en condiciones de discutir desde sus PEI la posibilidad misma de argumentar la acreditación a partir de la autoevaluación como la posibilidad de encontrar respuestas. Pero ello no impide plantear: ¿cómo discutir la agenda de políticas públicas frente a

la acreditación de las IE en los niveles de Preescolar, Básica y Media? Se sostiene que el ejercicio de la autonomía institucional posibilita la crítica de lo que existe y la exploración de alternativas. Para que la autonomía encuentre sus debilidades y fortalezas, lo importante es que ella pueda expresarse libremente a través de las diferentes características integradoras del PEI.

*El imperativo ético* en este proceso tiene que ser racional, debatible, tocando los intereses del contexto y de los actores y sujetos. Para ello, este imperativo *tiene que ser formulado como una regla moral general para toda la Comunidad Educativa* (CE), no como expresión de los intereses de un grupo o sector. Lo anterior, ya que en el ámbito individual existe un imperativo moral categórico, conforme al cual cada uno debe actuar reconociendo a los demás como fines y no como medios. De ahí que la norma pueda ser una ley universal: "tratar a los demás como se espera que lo traten a uno". Este imperativo admite distintas formulaciones en el ámbito educativo, donde se espera que esa CE genere una creciente participación para cada uno de sus miembros.

Los presupuestos éticos usados en la acreditación, se constituyen como los elementos centrales para pensar la educación y la formación, y de esta manera hacer posible el mandato constitucional de establecer un orden social justo y digno. Por ello, las Instituciones Educativas (IE) son el factor clave en este proceso, que significa un aumento de calidad de vida para el pueblo colombiano en lo social, en lo económico, en lo político, en lo cultural y en lo convivencial. Es lo contrario a excluir a la Comunidad Educativa (CE) sin ninguna explicación o bajo el punto de vista absoluto de una acreditación autocrática o excluyente.

El imperativo moral de tratar a los demás como se espera ser tratado, hace parte de las reglas que un par evaluador debe tener presente al igual que todos los miembros de la CE, de modo que entre ellos exista una norma de acción válida "universalmente", encarnada en una institucionalidad que promueve el respeto por la dignidad humana y un mejor sistema de reglas compartidas sobre el nuevo proceso de la acreditación de las instituciones señalas en el título. En otras palabras, si vamos a abordar el tema de la autoevaluación con fines de acreditación y esta misma, es indispensable -la CE vive el proceso-, que nos planteemos cuáles van a ser las reglas del proceso desde la instancia del Ministerio de Educación o de las Secretarías de Educación. Las reglas que hoy tenemos son las de los niveles de la Educación Superior y la de las Escuelas Normales Superiores: hay que pensar y crear las de los niveles anotados. La mejor demostración democrática y participativa es convocar a distintos docentes que conocen su realidad, ya porque han sido educadores o porque vienen laborando en ellos a partir de este reconocimiento, que debe ser acompañado de una experiencia sobre esta temática o por trayectoria formativa que existe en el magisterio. Se puede proponer la elaboración de normas y regulaciones para este tipo de acreditación que, si no se rige por normas con fundamentos éticos, será una reiteración de aquella vieja ley según la cual las sociedades más fuertes imponen sus puntos de vista sobre las más débiles.

¿CÓMO ENFRENTAR ESTA NUEVA FORMA DE PENSAR EL HECHO CURRICULAR, LO INVESTIGATIVO PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, DE MANERA QUE SE SUSTENTE EN PRINCIPIOS ÉTICOS, Y LAS DISTINTAS IE, ESPECIALMENTE DEL SECTOR OFICIAL TENGAN POSIBILIDADES DE LLEGAR A SER COMUNIDADES ACADÉMICAS CON OPORTUNIDADES PARA CRECER AUTÓNOMAMENTE CON LA AYUDA DEL ESTADO, LA SOCIEDAD Y LA FAMILIA?

Sería muy ingenuo pensar que la simple prédica de igualdad de oportunidades a escala de todas las IE va a posibilitar una mejor trayectoria acrediticia. Tiene que haber una definición de criterios y reglas de acción, flujos de información, elaborados por expertos conocedores de la realidad de este tipo de instituciones, por parte de ellas, de las Facultades de Educación, por comunidades académicas e investigativas, tanto del sector público como del privado, que puedan plantear elementos para avanzar. Y esas propuestas deben expresarse en políticas públicas por parte del Estado, que es responsable más importante de la formación de niños y niñas y jóvenes, que deben incluir orientaciones o contenidos, instrumentos, mecanismos y definiciones para esta acreditación.

Una razón meramente técnica del proceso no nos va a dar la respuesta. Tenemos que ser capaces de pensar en el largo plazo para que esa `puesta en escena sea un proyecto de investigación permanente buscando la perfectibilidad de las IE y de los integrantes de ellas. Creo que una trayectoria óptima a la acreditación en los niveles de Preescolar, Básica y Media podría tener, a lo menos, dos características: Primero, cómo la desarrollamos de una manera integrada, esto es, considerando todos los aspectos del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Las políticas de acreditación necesitan referirse a todos sus aspectos: formación, enseñanza-aprendizaje, modelo pedagógico, relaciones con la vida cotidiana y el sector productivo, la investigación pedagógica, cultura, medio ambiente, etc. Y segundo, pretender que sólo vamos a abordar las reglas en el ámbito del enseñar y el aprender es absolutamente insuficiente, necesitamos formar ciudadanos para el presente, el mañana y el futuro, que es lo perentorio del mandato constitucional en su artículo 67.

Indudablemente, un enfoque parcial de la acreditación será ineficaz y generará incoherencia entre la misión del PEI y la realidad circundante de la institución. No es seguro que una IE sin integrar las partes de dicho proyecto pueda avanzar hacia la acreditación, ellas avanzan atendiendo al conjunto, y el temor es que al someterse a este requerimiento de la sociedad, ellas desde su interior se presenten fragmentadas. En esta situación, la acreditación operaría como otro más de los elementos que fracturan el hecho de lo educativo-formativo. Una IE desde su ser, que es toda la Comunidad Educativa, es una institución que puede presentar sus fortalezas y debilidades como lo acumulativo que ella ha sido en su trayectoria respondiendo a las tensiones y exigencias sociales que a futuro la harán funcionar mejor.

De hecho, la historia de una IE está llena de ejemplos de situaciones marcadas por un querer dar respuesta a esas demandas, para lo cual moderniza su currículo, seleccionando los contenidos pertinentes al educar y el formar. *¿Qué gana con esto una IE?* Frente a esto, debemos plantearnos cómo nos orientamos para generar y mantener activa la misión institucional. Se trata de pensar en estrategias indispensables para una inserción exitosa de la institución en este mundo de hoy, pero cuya oferta previsiblemente sea insuficiente sin la participación de toda la CE. Y en esto, el rector-gerente del proceso de acreditación puede formular, gestionar y evaluar con su equipo dichas estrategias para que puedan participar todos.

Junto a lo planteado en las dos columnas anteriores, es necesario plantearse que si la acreditación está en el centro del proceso de la globalización de la educación y la formación, debe tenerse la capacidad por parte de las Instituciones Educativas (IE) de dominar los requerimientos conceptuales y metodológicos del tal proceso a fin de gestionar el desarrollo e innovación de esa exigencia. Para ello se requiere asumirla como un proyecto permanente de

investigación pensando la calidad de la formación del ser humano, así como las metas locales, regionales y nacionales.

Es en este contexto como cabe señalar lo siguiente: la educación y la formación son recursos estratégicos, no lujos de las naciones. Ellas como herramientas de los pueblos, deben ofrecer bases teóricas, conceptuales y prácticas, pues de lo contrario no tienen sentido en el mundo de hoy. La acreditación con recursos humanos y financieros es imprescindible para realizar una formación en los niveles de Preescolar, Básica y Media con base en la Investigación Pedagógica (IP): o se hace IP y se forma para la ciencia, o no se participa del mundo que se abre a partir de la investigación; es por ello que una de las características a ser tenida en cuenta en la acreditación es cómo la investigación, en este caso la IP está curricularizada. Y es aquí, nuevamente, donde parece tan importante el papel de la IP en el sistema educativo colombiano.

En el terreno de la construcción colectiva del Proyecto Educativo Institucional (PEI) con fines de acreditación, la Comunidad Educativa (CE) debe tener la capacidad de misionar y visionar qué tipo de formación impartir de acuerdo con los parámetros de la Ley 115 de 1994 que le parezca más adecuado con el contexto y esto es lo que ella debe hacer valer en la acreditación. Y es que, ello viene dado por realidades del contexto, que son económicas, culturales, políticas, etc., que deben ser reconocidas por los pares evaluadores y con las cuales la IE debe trabajar. También es muy cierto que existen límites a los propósitos de ella; pero, el principal efecto de la acreditación es el de ponerla en permanente tensión cognitiva-valorativa, para que esté revisando su norte. Pero, las IE con el recurso humano con que cuentan, sabrán combinar los elementos estructurales del PEI para que tengan una mejor puesta en escena ante

la sociedad. Y en esto parece importante entender que así como ellas tienen que adaptar sus currículos a un mundo global del conocimiento, esa globalización del conocimiento las obliga a repensar muchos de los elementos que como contenidos curriculares se imparten para el educar y el formar.

En tal sentido, considerado el currículo, como el conjunto de posibilidades formativas que ofrece una IE, debe maximizarlas mediante la relación cognitiva-valorativa para potencializar el crecimiento armónico del ser del educando. En los procesos de acreditación, ¿qué significa esto? Ello significa minimizar las debilidades sobre la base del respeto a la autonomía, haciendo crecer la identidad personal amalgamada a las identidades local, regional y nacional. Vale entonces pensar, *¿cuáles serían las estrategias formativas que una IE define frente al hecho de la acreditación que viene para quedarse en los niveles señalados por la Ley General de Educación?*

Por otra parte, es claro que los entes territoriales deben facilitar los recursos humanos y financieros para tal propósito, porque les permitirá a las IE generar, inéditas y cada vez más amplias oportunidades de participación en distintos procesos para lograr metas de calidad de la educación. Es aquí, donde puede concluirse que la acreditación puede ser una amenaza para las IE, si sus objetivos y estrategias son incoherentes con la realidad de sus contextos. Pero también está la posibilidad de que favorezca el desarrollo y la calidad de la educación, si ellas tienen objetivos, misión y estrategias claras que busquen incidir en la definición de las reglas por las cuales la acreditación se va a producir. Parece esencial el esfuerzo de las IE tendiente a pensar en común estos temas iniciados desde 1994, como oportunidad de incidir en la formación integral como objeto de la Ley General de Educación, fenómeno con el cual la acreditación

tendrá que convivir. Para ello, es necesario el trabajo en conjunto de las diferentes áreas de formación que como saberes e intereses están representados en el currículo para optimizar la calidad de la educación.

En este nuevo milenio que se abre ante nosotros, la gran apuesta que las IE deben asumir es el desarrollo de la IP. Es cierto que se ha avanzado en este campo. Pero si la modernización y la globalización con las que se está obligado a convivir son, al fin y al cabo, saberes-conocimiento, que por ello a las áreas curriculares se le plantean enormes desafíos, es lo que se llama en los procesos de acreditación, las tendencias actuales de los saberes disciplinares. La acreditación, entonces, invita a entrar a la era en que las IE tienen que ser más cualitativas que cuantitativas: el desafío es cómo conectar a los estudiantes con lo que el mundo exige, y es allí donde ellas tienen que apuntar para desarrollar un pensamiento crítico frente a estas exigencias, para poder competir en el mundo del conocimiento. Y es aquí donde puede plantearse lo siguiente: *¿están en condiciones las IE de generar espacios para que estudiantes y profesores desarrollen la IP, donde puedan entenderse bajo una sola voz, que es la voz de la investigación, de la ciencia y la academia, para participar en redes, foros, congresos con los que van a tener que enfrentarse en este mundo globalizado?*

Los Proyectos Educativos Institucionales, según lo establece el MEN que se identifiquen como sobresalientes, también serán sometidos a procesos de acreditación se divulgarán en los ámbitos regional y nacional. Las instituciones que hayan alcanzado menores logros recibirán apoyo financiero y técnico para cualificar sus procesos. Los criterios propuestos para calificar los P.E.I como sobresalientes son los siguientes:

- Solidez de la filosofía y nivel de comprensión de la identidad como comunidad educativa.
- Oferta de todos los grados de educación básica.
- Información y financiamiento de los órganos administrativos del plantel, reflejado en la toma de decisiones, identificación de sus actores con sus responsabilidades, competencias y compromisos.
- Aplicación de pedagogías activas que demuestren la mayor participación del educando en el proceso de construcción del aprendizaje.
- Mejores logros en las áreas básicas, incremento, retención y promoción de estudiantes, teniendo en cuenta como referentes los resultados obtenidos en los dos últimos años antes de iniciar el proceso de construcción del PEI.
- Aumento progresivo en las horas efectivas de trabajo escolar e implementar la jornada única completa.
- Creación de espacios para la participación de la comunidad educativa en procesos de gestión y proyección de la institución.
- Grado de desarrollo de los procesos de investigación.
- Inclusión de temas transversales en el currículo.

- Formación permanente de los docentes.
- Utilización de estrategias de evaluación participativa en todos los niveles, competencias y procesos al interior y exterior de la institución.
- Formación de individuos con identificación ciudadana.
- Mayor preparación del educando con visión empresarial y productiva para asegurar su vinculación al mundo laboral.
- Mayor participación de los representantes de los diferentes grupos étnicos.
- Capacidad de la comunidad educativa en cuanto a sus competencias comunicativas y participativas.
- Mejoramiento de los ambientes físicos escolares.
- Construcción y fortalecimiento de auténticas y eficaces relaciones interpersonales.
- Valoración y fortalecimiento de la cultura ancestral.

# CAPÍTULO 7. LA APERTURA EDUCATIVA EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA A LA PROPUESTA CURRICULAR: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Es evidente que una adecuada formación de los recursos humanos, a tono con los adelantos científicos y tecnológicos es necesaria para lograr las metas del crecimiento económico y de la modernización del aparato productivo como una de las estrategias del desarrollo. Una mayor cobertura y calidad del sistema educativo constituyen indicadores del mayor grado de desarrollo, siempre y cuando este no se le interpreta como un instrumento en la calidad de vida de la población.

El Plan de apertura educativa en el Distrito de Barranquilla, Atlántico, Colombia prevista para el 2004-2008 estipula que en una perspectiva a largo plazo, el cumplimiento del programa de apertura Económica del Gobierno Nacional es el fortalecimiento de la infraestructura social de tal manera que un mayor número de colombianos pueda disfrutar de las crecientes oportunidades que les brinda el entorno económico. En esta perspectiva la educación juega un papel de primer orden, lo que quiere decir que, a mayor educación para la población trabajadora mayor capacidad productiva para todo el sistema económico.

La experiencia demostrada por los países del Sudeste Asiático demuestra que la combinación de apertura económica con la capacitación del recurso humano es la mejor fórmula para lograr impulsar el desarrollo económico con alto contenido de equidad social. Como quiera que la reconversión industrial es una de las estrategias del Plan de Apertura Económica esta requiere justamente de una agresiva innovación tecnológica que el sistema

educativo no puede ignorar, si no quiere quedar reducido al papel de simples importadores de paquetes económicos.

Desde mediados de la década del 70, se produjo una notable declinación de la cobertura del sistema educativo, particularmente en los niveles de la enseñanza primaria y secundaria. La primaria mostró una tasa de crecimiento anual inferior al 1%, mientras que la secundaria, en donde tradicionalmente han existido mayores carencias presentó una tasa de crecimiento del 5% entre 1975 y 1984 y del 2% en los últimos 15 años. Es decir, que frente la dinámica de la población la educación de los niños y jóvenes colombianos prácticamente dejó de crecer en casi todos los países de América del Sur en cuanto a la cobertura de la educación primaria y secundaria.

Como respuesta a los problemas detectados en los diferentes niveles del sistema educativo, el Plan de Apertura Educativa 2004-2008 trazó los siguientes lineamientos que contienen las políticas, los objetivos y los programas de acción para los primeros cuatro años del nuevo siglo.

Las políticas centrales de este programa se agrupan en CINCO GRANDES metas a saber:

1. **Lograr la cobertura total de la Educación Primaria** y expandir masivamente la Educación Primaria y Secundaria.
2. **Elevar la calidad de la educación** en todos los niveles.
3. **Fortalecer los mecanismos de integración** entre el sistema educativo formal y las instituciones formadoras y capacitadoras para el trabajo.
4. **Descentralizar y modernizar** la administración del sector educativo.
5. **Hacer más equitativo y eficiente el sistema de financiación** de la Educación Pública.

Para la implementación de estas políticas, la secretaría de Educación del Distrito de Barranquilla plantea una serie de OBJETIVOS DENTRO DE SU PLAN OPERATIVO DE DESARROLLO EDUCATIVO así:

1. Ampliar la cobertura de la Educación Primaria hasta lograr un rendimiento de 100% para el 2008. Igualmente, ampliar la cobertura de la Educación del ciclo de secundaria para lograr un rendimiento del 100% en el Distrito.
2. Establecer en todas las instituciones el "grado cero" que permita preparar a los niños de seis años para su ingreso a la Educación Primaria.
3. Capacitar a todos los docentes en general sobre los nuevas propuestas de la "Renovación Curricular" propuestas por la Ley General de Educación.
4. Reestructurar los procesos organizacionales de las Instituciones Educativas, para adecuarlas a los requerimientos de la nueva problemática curricular.
5. Establecer la reconversión de los Bachillerato Nocturnos a nivel diurno, con ciclos vocacionales por grandes áreas del conocimiento durante los dos últimos grados.
6. Impulsar procesos de investigación en las instituciones educativas, para hacer transversable la investigación pedagógica en la docencia a fin de articular el trabajo de estudiantes y profesores.
7. Apoyar los procesos de innovaciones curriculares y pedagógicas.
8. Promover el trabajo en equipo para consolidar comunidades académicas a nivel de las Instituciones Educativas.
9. Reorientar el gasto público en educación hacia los sectores más marginales de la población barranquillera.

En buena medida los anteriores lineamientos generales y acciones específicas se compaginan con la nueva Constitución Política de Colombia, que robustece el sector de la Educación Básica de 1 a 9º grado en la rama oficial.

Como aspectos generales de la Carta Magna de 1991 referidos a la educación pueden señalarse:

1. El énfasis dado a la **función social de la Educación** al considerarla como un derecho y un servicio público en las instituciones del Estado ( nueve años de enseñanza básica y uno en preescolar).
2. La preocupación por la **conservación del medio ambiente**, a través de la formación en valores ciudadanos y el fomento a la educación ambiental.
3. El énfasis puesto en la **formación de valores para el ejercicio de la democracia,** la convivencia y el respeto a los derechos humanos en la práctica ciudadana.
4. La **consagración de la autonomía universitaria** al garantizar la libertad de cátedra y permitir a las universidades darse su propia estructura normativa y orgánica.
5. La **importancia asignada a la investigación científica y tecnológica**, al considerarla como componente esencial de la Educación Superior.
6. La **creación de los espacios jurídicos** necesarios para convenios interinstitucionales de transferencia tecnológica.

Con el fin de vislumbrar las tendencias del comportamiento de la educación en sus aspectos cuantitativos con las metas de apertura educativa y en razón de las tendencias democráticas, es necesario tener en cuenta los siguientes indicadores de cobertura registrados en el año en 1995.

Tabla 1. Tasas de cobertura del sistema educativo por niveles

| NIVELES | NACIONALES | REGIONAL (CONTRA A R) | LOCAL DISTRITO DE BARRANQUILLA |
|---|---|---|---|
| *PREESCOLAR* | **40%** | **40%** | **44%** |
| *PRIMARIA* | **90%** | **86%** | **89%** |
| *SECUNDARIA* | **81%** | **82%** | **50%** |
| *SUPERIOR* | **30.5%** | **20.2%** | **12%** |

Aunque las cifras presentadas corresponden al año de 1995, las razones planteadas en el diagnóstico del Plan de Apertura Educativa permiten apreciar un déficit aún considerable, frente a las metas del gobierno nacional de satisfacer para el año de 2000 el total de la demanda en el preescolar y la primaria, y el 95% en el nivel secundaria, para luego al 100% de cobertura en los tres niveles hacia el año 2005. Las metas de cobertura del Plan de Apertura Educativa y el déficit actualmente existente permiten estudiar las necesidades de docentes en cada nivel, como se muestra a continuación.

Según cifras del Departamento Nacional de Estadísticas, DANE, el número de docentes en 1995 se distribuirá en la siguiente forma:

Tabla 2. Distribución de docentes por niveles

| NIVELES | NACIONALES | REGIONAL | LOCAL- DISTRIAL |
|---|---|---|---|
| *PREESCOLAR* | **30.045** | **9.045** | **1.045** |
| *PRIMARIA* | **180.847** | **43.284** | **3.901** |
| *SECUNDARIA* | **130.506** | **24.204** | **2.630** |

De mantenerse la actual relación estudiante-profesor de 30 en preescolar; 45 en primaria y 35 en secundaria, y teniendo en cuenta la dinámica de la población en la zona de influencia y las metas del Plan de Apertura Educativa, se tienen los siguientes estimativos de demanda acumulada de docentes hacia los años 1994 y 2004 en la zona de influencia inmediata (regional: Costa Atlántica y local: Distrito de Barranquilla).

Tabla 3. Demanda acumulada de docentes hacia 1994 y 2004

| | AÑO 1994 | | AÑO 2004 | |
|---|---|---|---|---|
| NIVELES | REGIONAL | LOCAL (DIST) | REGIONAL | LOCAL |
| *PREESCOLAR* | **15.045** | **1.970** | **27.098** | **2.530** |
| *PRIMARIA* | **50.235** | **4.570** | **67.045** | **6.780** |
| *SECUNDARIA* | **34.178** | **4.030** | **53.520** | **5.640** |

No se consideran en estos estimativos el número de docentes que durante el mismo lapso habrán de retirarse por causa de jubilación.

A partir de la tabla 3 se pueden estimar las necesidades de nuevos docentes en cada uno de los intervalos 1994-1995 y 1995-2005; el primero para diferenciar entre la demanda acumulada hasta 1995 y lo registrado en 1994 y el segundo intervalo en forma análoga, bajo el supuesto de que satisface la demanda hasta 1995. El resumen de las estimaciones así calculadas aparece en la tabla siguiente para la zona de influencia inmediata.

Tabla 4. Necesidades de nuevos docentes por niveles en la lista Atlántica (Departamento del Atlántico Regional) y el Distrito de Barranquilla (local Distrital)

| | AÑO 1994 | | AÑO 2004 | |
|---|---|---|---|---|
| NIVELES | REGIONAL | LOCAL (DIST) | REGIONAL | LOCAL-DIST |
| *PREESCOLAR* | **4.068** | **780** | **8.045** | **500** |
| *PRIMARIA* | **8.410** | **590** | **5.035** | **1.001** |
| *SECUNDARIA* | **7.530** | **399** | **13.044** | **1.310** |

Como puede observarse, las mayores demandas de nuevos docentes, tanto en el Departamento del Atlántico (Regional), como para el Distrito de Barranquilla en particular (Local-Distrital), se ubican a niveles de Preescolar y el nivel de secundaria.

## 7.1. Diagnóstico de la problemática socio-económica en el distrito de Barranquilla

En el año de 1993 se llevó a cabo un diagnóstico de la realidad socio-económica en el Distrito de la ciudad de Barranquilla, realizado por entidades gubernamentales y organismos no gubernamentales, como la Cámara de Comercio de Barranquilla, entidad esta que ha venido haciéndolo también con el Departamento del Atlántico.

Los objetivos del mencionado diagnóstico apuntaron a la elaboración del Plan de Desarrollo del Distrito de Barranquilla y la puesta en marcha de un sistema permanente y flexible de planificación, gestión e intervención para responder con acierto a las necesidades contemporáneas y a estar a tono con los cambios políticos administrativos y fiscales que se están generando actualmente en todo el país, además de resaltar la emergencia de un protagonismo del Distrito en la región y su expresión en el ámbito Nacional. El diagnóstico permitió identificar los problemas esenciales y su impacto en los procesos de desarrollo local y regional (Costa Caribe Colombiana) así:

1. El modelo de desarrollo económico sustentado en que Barranquilla es industrial y puerto marítimo.
2. La deficiencia del sistema educativo en el sentido de que no está formando personas competentes para encarar y resolver los actuales problemas inherentes al desarrollo. En este sentido, se hace necesario revisar y evaluar la información, la formación profesional, la renovación de las estructuras curriculares y los modelos pedagógicos.
3. La desarticulación entre el sector educativo y el sector productivo del Distrito.
4. La falta de un apropiado manejo administrativo y financiero en el sector educativo. Con relación a este último, se formularon los siguientes objetivos específicos:

- *Integrar un grupo interdisciplinario* en donde participen las Facultades de Educación, la Secretaría de Educación Distrital, el FER Distrital, Departamental, el Magisterio, para un trabajo de planificación participativa, constituyéndose en elemento social importante en los procesos de desarrollo del Distrito.
- *Identificar las causas que han generado el aislamiento* del sector educativo en los procesos de desarrollo económico y social del Distrito en su relación con la región.
- *Proponer estrategias a las instituciones y entidades educativas* para el diseño y ejecución de proyectos acordes con las necesidades de desarrollo.

Los propósitos comunes a este Grupo interdisciplinario e interinstitucional deben aglutinarse en un gran enunciado a modo de misión así: "Participar en la formación integral del ser humano para que se apropie de los elementos científicos, culturales y técnicos, en armonía con su medio, que le permitan, junto con los otros actores (gobierno, comunidad, etc.) estimular, generar e impulsar los procesos de desarrollo regional. Estos objetivos se lograrán mediante la participación de las entidades educativas en la gestión gubernamental, empresarial y comunitaria a través de la investigación, la planificación, la extensión y la pedagogía[2]

[2] Plan de desarrollo del distrito de Barranquilla (1993).

### 7.1.1. Modelo de desarrollo económico

El hecho de ser Barranquilla una ciudad industrial y puerto marítimo, constituye un fenómeno que ha influido de manera notable en la ausencia de diversificación de la propia estructura productiva del Distrito y que frente al continuo cierre del puerto y el alejamiento de industriales, sus finanzas son golpeadas. Esta experiencia "portuaria-industrial" no está preparada para apuntar las exigencias de la globalización de la economía. Paralela a esta experiencia en el Distrito se desarrolla una economía informal de "contrabando" que también estrecha y hace deteriorar las finanzas gubernamentales, con implicaciones notables del flujo capital-dinero proveniente de este comercio ilícito, que de todas maneras estimula una economía informal callejera, pero no el flujo hacia la renovación industrial y portuaria.

Estas son los razones que explican el fenómeno de un deprivamiento de la economía del Distrito de Barranquilla, que repercute notablemente en la apertura y cobertura educativa. De todas maneras, se han brindado estímulos oficiales, exención de impuestos y subsidio para la creación de nuevas industrias. A esto hay que añadir el alto costo de los servicios públicos en especial de la energía eléctrica, tan esencial para los procesos industriales.

### 7.1.2. Diseños curriculares descontextualizados

Los procesos educativos basados en el enfoque integral y la modernidad, deben poseer como referente la formación para el desarrollo del individuo y su entorno. En la construcción del ser humano convergen elementos de información y formación en los escenarios sociales, científicos y tecnológicos; para los primeros, los espacios de caracterización están dados por la interiorización de valores, conductas éticas, de responsabilidad y compromiso enmarcados en un concepto de liderazgo y democracia participativa. Simultáneamente se pretende afianzar los componentes de la identidad cultural y el respeto por el entorno.

En el campo científico y tecnológico la formación busca el desarrollo de la capacidad para solucionar problemas, la habilidad para la construcción del conocimiento y la comprensión de la vida cotidiana. Paralelo a este proceso está la tarea docente de estimular en los educandos el desarrollo del espíritu científico como elemento primordial para el desarrollo. En este sentido, el trabajo académico debe orientarse hacia la formación y la actualización del docente, protagonista de primer orden en la dinámica educativa. Para lograrlo, se requiere un cambio de mentalidad tanto del docente como en los organismos encargados de su capacitación.

En tal sentido, los programas de formación y actualización docente deben estar sustentados en un diagnóstico de necesidades del sector en el cual se identifiquen requisitos didácticos, de conocimientos, formativos, psicomotores y de gestión. Culminados los procesos de formación se debe evaluar el impacto de los mismos teniendo como premisa las transformaciones observadas al interior de la práctica pedagógica. Esta tarea de evaluación permanente la deben cumplir las universidades en su calidad de espacios académicos para la investigación, la discusión y la modernización.

### 7.1.3. Deficiencias pedagógicas

El tradicionalismo del modelo pedagógico ha ocasionado rigidez en el quehacer educativo puesto que las estructuras curriculares, son poco flexibles a la integración y construcción de nuevas metodologías y técnicas didácticas que permitan correlacionar la labor pedagógica con el entorno. Igualmente, el formalismo temático de las áreas y los contenidos propician un aprendizaje enciclopedista; los programas de enseñanza previamente establecidos e impuestos impide que la educación sea un trabajo compartido entre todos los componentes de la comunidad educativa para estimular el desarrollo ético, físico y emocional de los educandos.

De otro lado, la planificación de la tarea docente se ha vuelto rutinaria y repetitiva, lo que implica que los programas estén desactualizados y descontextualizados. Esta situación es susceptible de mejorarse si se tiene en cuenta que el Distrito de Barranquilla cuenta con una infraestructura consistente en 370 escuelas de primaria que sumadas con los secundarios que son 320, en varias escuelas normales y 3 Universidades que tienen facultad de educación; y varias entidades de Educación No formal.

En lo relacionado a la oferta de cupos para la educación básica primaria, secundaria y media vocacional y su relación con el número de solicitudes de vinculación por parte de quienes aspiran a estudiar y el número de alumnos realmente matriculados, de los cuadros 1 y 2 se deduce:

- Para la educación básica primaria en el Distrito de Barranquilla, se nota un déficit de cupos, ocasionando problemas sociales por el considerable número de estudiantes que no pueden beneficiarse de la educación. Si se tiene en cuenta que la cobertura total de la educación básica primaria es del 91% 46% se puede asignar que su déficit en la cobertura se debe a falta de cupos disponibles.

Tabla 5. Educación básica primaria (referencia: Secretaría de Educación Distrital de Barranquilla, 1993)

| | CUPOS | SOLICITUDES | DÉFICIT CUPOS (%) | ESTUDIANTES MATRICULADOS |
|---|---|---|---|---|
| **DISTRITO DE BQUILLA** | **63.589** | **60.500** | **4.00** | **63.589** |

Tabla 6. Educación básica primaria (referencia: Secretaría de Educación del Distrito de Barranquilla, 1993)

| | CUPOS | SOLICITUDES | DÉFICIT CUPOS (%) | ESTUDIANTES MATRICULADOS |
|---|---|---|---|---|
| **DISTRITO DE BQUILLA** | **54.789** | **35.480** | **34.31** | **52.300** |

### 7.1.4. Investigación pedagógica deficiente

En las instituciones educativas del Distrito de Barranquilla, la investigación no ha sido fomentada y apoyada lo suficiente como para que permita una acción generadora de cambios, mediante los programas curriculares que promueven transformaciones sociales. Esta carencia se evidencia en los presupuestos destinados para la capacitación de los docentes y estudiantes. La Universidad del Atlántico invierte el 2% de sus ingresos y de otros recursos proveniente de ICFES, Colciencias y la Secretaría de Educación Distrital a promover la investigación pedagógica en el magisterio del Distrito. En el nivel de secundaria, para el periodo 1991 y 1992 la capacitación docente en investigación tuvo un incremento del 2.34% . El número total de docentes que ha recibido capacitación en investigación, comparado a los docentes que han

recibido otro tipo de capacitación fue el 1.425. De igual forma los programas curriculares de diferentes Facultades de Educación que hay en el Distrito de Barranquilla, solo con la puesta en marcha de los procesos de acreditación es que han venido a iniciar en área para consolidar la integración en las licenciaturas que ofrecen, fenómeno que en el pasado afectó y que aún afecta tanto la competencia del futuro docente como la actualización permanente.

La Universidad, como ente que produce y debe producir y difundir el saber científico y tecnológico, tiene una enorme responsabilidad en su vinculación al desarrollo del sector productivo. Esto es posible en la medida en que la universidad desarrolle su potencial investigativo. A pesar de esto, las universidades no están desarrollado de manera suficiente los procesos investigativos que se necesitan, a esto se suma el hecho de que en algunas universidades las líneas y criterios de priorización de los campos en que deben ser aplicadas no están claramente explicitadas para atender las necesidades más apremiantes del entorno.

Se puede entonces inferir que las evidencias de la escasa investigación científica en las diferentes disciplinas del conocimiento se deben en Barranquilla, a la carencia de una cultura investigativa en los centros de educación superior, del poco o nulo apoyo financiero y administrativo, y de la falta de mecanismos de conexión entre los dos sectores.

### 7.1.5. Falta de credibilidad

Las universidades establecidas en el Distrito de Barranquilla, una oficial y siete privadas, sugieren como respuesta a las necesidades coyunturales, y en el momento, claves del desarrollo regional del Caribe colombiano, pero a medida que en el Distrito y en el

Departamento del Atlántico se fueron desarrollando otros sectores, aquellas no han podido dar respuestas a las necesidades más sentidas, perdieron su capacidad de liderazgo.

Esta situación se manifiesta en que cuando los miembros de la comunidad, gremios y gobierno requieren investigación y proyectos, recurren a otras universidades del interior del país para que los realicen, clara demostración de la poca credibilidad que tiene la región en sus instituciones universitarias. Sin embargo, el surgimiento de programas tales como las Ingenierías constituyen opciones de carácter científico, tecnológico y social para que la universidad optimice su relación con el medio. Las instituciones educativas también han estado ausentes de las expectativas y requerimientos comunitarios y culturales debido a la falta de compromiso para capacitar profesionales que atiendan las necesidades de desarrollo social. La Secretaria de Educación del Distrito de Barranquilla con las Facultades de Educación han ofrecido capacitación docente a 68.000 profesores en los últimos 10 años. Esta cifra no ha logrado un impacto significativo en el sector educativo: parece ser que dicha capacitación tiene como único objetivo el de servir como requisito para el ascenso en el Escalafón Docente y en ningún momento se constituye en alternativa orientada a cualificar al servicio educativo en el Distrito de Barranquilla.

## 7.2. Desarticulación del sistema educativo

Es notoria la ausencia de comunicación entre los diferentes niveles del sistema educativo causada por la desarticulación en los procesos de aprendizaje. Los docentes sólo se preocupan por su desempeño en el nivel específico, sin importarles la implementación de ajustes o etapas de transición para la formación integral del educando. Esta problemática

dificulta que el sector educativo formule propuestas que contribuyan a diversificar la economía local y regional. La educación ha reforzado la mentalidad colectiva sobre lo que popularmente se conoce como "cultura agro industrial costeña" en el sentido de percibir la agricultura y la industria como elementos aglutinantes y determinantes en la vida social y económica del Distrito de Barranquilla y del Departamento del Atlántico.

De alguna manera, la educación ha reproducido y estimula una ideología fundamentada en estos pilares de producción. El sector educativo no debe responder exclusivamente a los indicadores del mercado y a las expectativas del sector productivo, sino que debe ser el instrumento que permita generar procesos de cambios tecnológicos, organizativos y productivos para el beneficio de la población en la región, con la participación de las universidades y las demás instituciones de enseñanza básica y media . No es posible interpretar el desarrollo del sector productivo desvinculado del sector educativo ya que este debe situarse como eje conductor de la gestión, la diversificación y desarrollo mediante la relación con el entorno social.

Al sector educativo le importa la producción, difusión y aplicación del conocimiento científico, técnico, cultural y social, como elementos primordiales de los procesos de cambio social. La ausencia de una relación ordenada y permanente entre los sectores educativos y productivos constituye un problema crítico en el Distrito de Barranquilla. De otro lado, la precaria investigación en la educación particularmente sobre las problemática local y regional no vislumbra opciones que puedan implementar políticas académicas que paguen roles determinantes en los procesos de diversificación económica.

De otro lado, la desvinculación del sector educativo con autoridades gubernamentales no permite abordar el problema en toda su magnitud y mucho menos emprender acciones, motivo por el cual algunos esfuerzos aislados no surten los efectos deseados. El escaso apoyo logístico para los proyectos de investigación y el insuficiente auxilio financiero se debe a dos razones:

1. *El apego de las universidades a modelos educativos tradicionales* hace que se omita la investigación y la extensión a la comunidad. Así por ejemplo, en el caso de la Universidad del Atlántico, que surgió en la década de los 40 del siglo pasado, su Facultad de Educación se especializó en la formación de licenciados sin la formación en investigación.
2. *La industria presente en el Distrito no utiliza a las Universidades para sus proyectos de investigación*, lo que no permite que este sector dinámico se nutra desde la investigación universitaria y lleve a las universidades a implantar programas académicos según las exigencias de la producción.

## 7.3. Manejo financiero y administrativo de la educación

El manejo de la educación en el Distrito de Barranquilla está a cargo del Fondo Educativo Distrital, organismo de administración financiera y pago del sistema educativo en el Distrito. En el Distrito los docentes nacionales que estaban en esta jurisdicción pasaron a manos del Distrito en el porcentaje del 70%, haciendo el Ministerio de Educación Nacional los aportes mensualmente. El resto se pagan con recursos propios del Distrito a través de la Secretaría de Educación Distrital, que tiene entre sus funciones proponer políticas educativas en el orden Distrital, participar en la elaboración de los anteproyectos del presupuesto de gastos del sector

educativo en el Distrito, coordinar con el comité de capacitación Distrital esta política y aprobar las cuentas del pago del sector educativo.

La Junta de Escalafón Distrital de Educación se encarga de evaluar las solicitudes de ascenso de docentes y directivos, el reconocimiento de los títulos para el ingreso y ascenso. Esta estructura institucional presenta las siguientes limitaciones:

1. El sector educativo del Distrito aglutina varias entidades tanto de carácter nacional como departamental, lo que ha dificultado la formulación y ejecución de políticas unificadas a favor del desarrollo de la educación a nivel distrital.
2. Los nombramientos de los docentes no están fundamentados en estudios técnicos y en un diagnóstico de necesidades.
3. No existe una asignación adecuada de profesores de tiempo completo, por carecer de un estudio objetivo de las necesidades de los centros educativos.
4. El sector adolece de planes de desarrollo que demuestren los intereses de los diferentes protagonistas sociales del Distrito y que orienten la actividad educativa al bienestar social.

# CAPÍTULO 8. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACION

## 8.1. El problema de investigación

La investigación ha tratado de analizar, como problema, LAS PERCEPCIONES Y CREENCIAS DE LOS DOCENTES DEL DISTRITO ESCOLAR DE BARRANQUILLA, ASÍ COMO LA FUNDAMENTACIÓN DE LAS MISMAS, SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN NUEVO CURRÍCULO.

Del anterior problema, se deducen los siguientes objetivos de investigación:

1. **Diagnosticar el nivel de información recibida sobre los fundamentos del nuevo Currículo.**
2. **Analizar la calidad de dicha información / formación.**
3. **Detectar las carencias más importantes percibidas, en este sentido, por el profesorado.**
4. **Sistematizar las propuestas sugeridas por los profesores para mejorar las situaciones.**

Como *variables a estudiar* se establecieron por una parte, dos variables de análisis que fueron: *La información sobre la renovación curricular* medida a través de cinco indicadores codificados como Rc1, Rc2, Rc3, Rc4, Rc5 y la *fundamentación práctica sobre currículo* que fue la referida por medio de 15 indicadores FO1, FO2, FO3, FO4, FO5,FO7, FO8, FO9, FO10. FO11; FO12; FO13, FO14 y FO15 (ver instrumentos).

Por otra parte, como VARIABLES EXPLICATIVAS nos atuvimos a:

- El nivel de educación final (estudios).
- Área en la cual se obtuvo el título de Licenciado (título).
- El tiempo transcurrido desde la terminación de estudios (término).
- La experiencia en el ejercicio docente agrupado en intervalos de 5 años (experiencia).
- El grado en el escalafón docente (grado).

## 8.2. La muestra

Las muestras probabilísticas se caracterizan porque en ellas cada elemento de la población tiene una probabilidad conocida y no nula de ser seleccionado (Kish, 1972). Hay veces en que sería conveniente elegir el método de muestreo aleatorio simple, por la precisión y características del trabajo, pero resulta inviable acceder a todos los miembros de la población sobre la que se desea realizar el muestreo, por lo que se hace necesario recurrir a otro, quizás menos preciso pero más viable.

Los métodos de muestreo no son excluyentes, sino que con frecuencia se aplican simultáneamente en la selección de la muestra.

La población objeto de estudio fue la de *LOS DOCENTES DE BÁSICA PRIMARIA del sector oficial en el Distrito de Barranquilla*.

Por otro lado se hacía necesario que la muestra seleccionada fuera de diferentes Instituciones Educativas para obtener variabilidad en la muestra y en los resultados que se querían obtener, esto en cuanto a docentes de la Básica Primaria, repartidos por toda la geografía del Distrito.

Para la información se recogió una muestra inicial de *200 docentes* seleccionados aleatoriamente de los listados de la Secretaría de Educación Distrital, que representa un 18% de la población total.

## 8.3. Instrumento

A la hora de seleccionar los distintos métodos de exploración se han tenido en cuenta los criterios que señala Santos Guerra (1990) a tal efecto:

1. Adaptabilidad: conocimiento de los sujetos y de su situación.
2. Variabilidad: utilización de más de un método para contrastar.
3. Gradualidad: de menor a mayor profundidad progresivamente.
4. Pertinencia: en función de la información que queremos obtener, elegiremos una técnica u otra.
5. Dominio: conveniencia de utilizar técnicas donde se esté más preparado y más cómodo.

En esta línea y como afirman muchos autores, el cuestionario ha sido la técnica de recogida de datos más utilizada en la investigación por encuesta; con él se pretende conocer lo que hacen, opinan, perciben o piensan los encuestados.

Por tanto una de las mayores ventajas de este instrumento es que las respuestas pueden ser más meditadas, al no exigirse tiempo en la realización, además de existir mayor libertad de expresión al no encontrarse coaccionado el encuestado por la presencia del entrevistador; este último aspecto incluye la posibilidad de que la gente esté más dispuesta a decir la verdad porque su anonimato está prácticamente garantizado (Pareja, 2002).

La objetividad de los datos también hace que sea más fácil compartirlos con otros investigadores y utilizarlos en análisis adicionales. Aunque es posible que haya pasado algún tiempo desde que se recabaron los datos, puede ser que den pie a preguntas adicionales que estén esperando ser respondidas (Torres 2002).

Su principal inconveniente, y uno de los mayores problemas con los que se encuentra el investigador en la utilización de esta técnica de encuesta, es el elevado numero que se pierde cuando son enviados por correo, aproximadamente un 30%. Esto plantea al investigador la duda de si los que no contestan son diferentes de los que contestan, y si es así, la investigación es sesgada o tendenciosa y ha perdido su representatividad.

## ESTUDIO PILOTO

Para la administración del instrumento se solicitó un permiso a la Secretaría de Educación Distrital y a las directivas de las Instituciones Educativas donde se aplicó. Una vez concedido el permiso para la administración del instrumento, se procedió a ubicar a los docentes del sector básica primaria para el día y la hora para la administración de la prueba.

Llegado el día y la hora acordada, se les explicó a los docentes el propósito de la visita y se presentó una breve reseña del estudio que se estaba realizando. Se reafirmó la importancia de la investigación y el papel histórico que los docentes juegan con la información que podían ofrecer. Para esto, se les solicitó la cooperación para que contestaran el instrumento, sin antes informarle el ítem que componían el instrumento. Y como debían responder el instrumento de acuerdo a la escala que se le proveía en las instrucciones.

Antes de comenzar a responder el instrumento, se les pidió leer las instrucciones y aclarar cualquier duda. También se les indicó que tenían el tiempo necesario para completar el instrumento. El tiempo promedio de los docentes para responder el cuestionario fue de 30 minutos. Le señalamos que si al leer una afirmación, no entendían un concepto lo expresaran en voz alta, para precisar si todos tenían el mismo problema con el ítem. Antes de entregar el instrumento ya completado, se les pidió a los docentes volver sobre éste, para verificar que no quedaran preguntas sin contestar. Se les prestó toda la ayuda necesaria para mantener un ambiente que satisfaciera sus necesidades.

## ANALISIS DEL INSTRUMENTO

Para llevar a cabo el análisis de los ítems, se comenzó con la descripción de cada uno de ellos, que permitió conocer las características del instrumento en su conjunto, a través de cada uno de los ítems que darán el análisis particular y global. El instrumento empleado contiene dos variables de análisis, con cinco indicadores codificados, por un lado y por el otro, 15 indicadores, que se contestaron utilizando las SECCIONES (PARA UN TOTAL DE CINCO) presentes en el instrumento con sus diferentes ítems. Esto surge como resultado del juicio de los expertos y de las depuraciones hechas por la investigadora. La muestra utilizada para este instrumento de trabajo, estuvo constituida por 200 docentes del sector primaria, pertenecientes a distintas instituciones educativas del Distrito de Barranquilla, Atlántico, Colombia.

Este análisis enfatiza la importancia del análisis de los significados que los sujetos otorgan a la **renovación curricular**, en las diferentes acciones, en las condiciones, y en su

propia práctica pedagógica. Por, ello una vía de acceso privilegiada a las concepciones sobre la reforma curricular por parte de los docentes del Distrito de Barranquilla, es a través de cómo ellos entienden el discurso de esta reforma como producción de sentido para sus propias prácticas pedagógicas. En este caso, adquieren relevancia y son objeto de análisis los discursos de las concepciones de los docentes. Es por ello que se consideró que una alternativa viable para encontrar respuesta al problema planteado consistía en la realización y aplicación del instrumento de la investigación.

A continuación se exponen algunas condiciones generales en las que se desarrollaron las dos variables analizadas, resaltándose algunos aspectos que se consideran relevantes:

1. El perfil de los docentes y su relación con el proyecto curricular de su Institución;
2. Algunos datos en relación con su formación previa y el nivel educativo.

En consecuencia, para el desarrollo de esta investigación se aplicó el siguiente formato de encuesta:

## SECCION I. Información sobre la renovación curricular y los fundamentos del nuevo currículo (filosóficos, sociológicos, psicológicos, epistemológicos y pedagógicos).

- Responda, sin importar la materia o área que dicta o el Centro educativo donde trabaja.
- Señale con una X en la casilla correspondiente, según su nivel de conocimiento así: *4: para conocimiento muy bueno; 3: para conocimiento regular; 2 para conocimiento con dificultades y 1; para conocimiento nulo*.

| | | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | Estoy informado sobre flexibilización curricular | | | | |
| **2** | Conozco e interpreto los antecedentes de la flexibilización curricular. | | | | |
| **3** | Conozco e interpreto los fines del sistema educativo colombiano. | | | | |
| **4** | Conozco e interpreto el nuevo técnico de la flexibilización curricular. | | | | |
| **5** | Conozco e interpreto los fundamentos de los decretos de la flexibilización curricular. | | | | |

## SECCIÓN II. Formación teórico-práctica para implementar la flexibilización curricular.

- Señale con una X en la casilla correspondiente, según su nivel de conocimiento, así: 4: para conocimiento muy bueno; 3: para conocimiento regular; 2: para currículo diferente y 1 para conocimiento nulo.

| | | 4 | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.** | Conozco e interpreto la metodología flexibilización curricular. | | | | |
| **2.** | Conozco e interpreto las estrategias del aprendizaje. | | | | |
| **3.** | Organizo el trabajo en el aula. | | | | |
| **4** | Manejo los contenidos propuestos. | | | | |
| **5** | Empleo recursos y material de apoyo. | | | | |
| **6** | Elaboro recursos y material de apoyo. | | | | |
| **7** | Aplico técnicas de evaluación del aprendizaje del alumno. | | | | |
| **8** | Interpreto correctamente el programa que dicto. | | | | |
| **9** | Interpreto metodológicamente el programa que dicto. | | | | |
| **10** | Aplico los principios psicológicos de Piaget a contenidos curriculares. | | | | |
| **11** | Aplico los principios psicológicos de Piaget a las estrategias metodológicas. | | | | |
| **12** | Aplico los principios del modelo de Bandura a los contenidos socio-lógicos de los programas. | | | | |
| **13** | Aplico la taxonomía de Gagné dentro de la estructura metodológico de los programas. | | | | |
| **14** | Aplico estrategias metodológicas con el empaque de Skiner. | | | | |
| **15** | Fundamento la metodología en los principios de la pedagogía activa. | | | | |

# SECCION III

- Percepción sobre información y capacitación técnica para la flexibilización curricular.
- Señale con una X en la casilla correspondiente así: 3 totalmente de acuerdo; 2 parcialmente de acuerdo y 1 desacuerdo total.

| | | 3 | 2 | 1 |
|---|---|---|---|---|
| **1** | Las actividades de aprendizaje desarrollan la socio-afectividad. | | | |
| **2** | Los estudiantes tienen participación en la selección de actividades para su aprendizaje. | | | |
| **3** | Los contenidos de los programas curriculares están organizados en forma lógica. | | | |
| **4** | La secuencia y profundidad de los contenidos están de acuerdo al desarrollo bio-psicológico del niño. | | | |
| **5** | La flexibilización curricular está adaptada a las necesidades y realidades socio-económicas de la región. | | | |
| **6** | La flexibilización curricular hace énfasis en los principios científicos dentro del contexto de clase. | | | |
| **7** | La flexibilización curricular estimula interacción medio ambiente-estudiante en el proceso de aprendizaje. | | | |
| **8** | La flexibilización curricular estimula situaciones que permiten relacionar causa-efecto. | | | |
| **9** | El Diseño instruccional de los programas curriculares es aplicable al medio. | | | |

## SECCION IV

- Percepción sobre información teórico-práctica (capacitación-práctica).
- Señale con una X en la casilla correspondiente así: 3 totalmente de acuerdo; 2 parcialmente de acuerdo y 1 desacuerdo total.

| | | **3** | **2** | **1** |
|---|---|---|---|---|
| 1 | El currículo actual forma al estudiante en y para la vida. | | | |
| 2 | El método de lecto-escritura propuesto en los programas se adapta a las necesidades y realidades socio- lingüísticas del niño. | | | |
| 3 | La capacitación teórica sobre la flexibilización curricular fue suficiente. | | | |
| 4 | La capacitación práctica sobre la flexibilización curricular fue suficiente. | | | |
| 5 | Existe un desenfoque entre lo que plantea el Marco Teórico y lo que estipulan los programas. | | | |
| 6 | Los objetivos en los programas no pasan de ser un ideal educativo lejos de la realidad. | | | |
| 7 | Los programas no tienen en cuenta diferencias, capacidades e intereses individuales de los estudiantes. | | | |
| 8 | El tiempo preestablecido para el cumplimiento del programa restringe la relación entre estudiantes y maestros. | | | |

## SECCION V.

**En esta sección usted tiene oportunidad de responder libremente y plantear inquietudes sobre la flexibilización curricular, que obviamente enriquecerá la información.**

1. *¿Cuáles son los fines y objetivos de la flexibilización curricular?*
2. *Los fines y objetivos de la flexibilización curricular deberán ser:*
3. *La flexibilización curricular podría ser un mejor instrumento educativo si tuviera en cuenta:*
4. *Comente sobre el impacto y las ventajas de la flexibilización curricular en la calidad de la educación.*
5. *Utilice este espacio para comentar sobre la situación en que se encuentra la flexibilización curricular, el magisterio y el sistema educativo Colombiano.*

Las cinco secciones dan cuenta a través de los diferentes ítems que las integran de:

- *Una síntesis que prefacia el punto o tópico.*
- *Una orientación que provee el "background" descriptivo sobre la forma de cómo comprenden la reforma curricular.*
- *Una evaluación para el posterior análisis de cómo los docentes perciben la reforma curricular.*

Debe decirse, que estas concepciones de los docentes de alguna manera, "crea" el acontecimiento, a nivel del magisterio colombiano, de cómo se produce, se interioriza y se pone en práctica la reforma curricular más reciente. Los docentes nos han dado sus concepciones en

la aplicación del instrumento de la investigación, en relación con su quehacer docente. Estas concepciones, por la selección, ordenación y jerarquización en el proceso de análisis de la información implican una intencionalidad como son contestadas, constituyendo resignificaciones de los docentes acerca de este acontecimiento legal-pedagógico.

Algunas de las intencionalidades presentes en al análisis de las ítems son: ejemplificar lo estudiado, con su práctica y el nivel de análisis de la reforma. Para los fines de este estudio los ítems desarrollados son relevantes, en primer lugar por la idea de que la concepción que el docente tiene de la reforma curricular es un acto de "comprensión"; en segundo lugar, por la importancia que brinda al estudio la importancia de las concepciones de los docentes del hecho curricular más novedoso de la educación colombiana.

La selección de los diferentes ítems fue un proceso laborioso que implicó sucesivas lecturas de los registros de la ley educativa, de la comunidad académica y de los docentes de este sector, paralelamente a la revisión bibliográfica, a fin de determinar los criterios pertinentes. En este sentido, para la evaluación del instrumento en términos de contenido, complejidad semántica o dificultad en el vocabulario y construcción de la escala, se seleccionó un panel de expertos en legislación y reformas educativas encargados de evaluar el contenido, dos profesores especializados en el área de español para evaluar la complejidad del vocabulario y dos profesores estuvieron a cargo de evaluar el cuestionario en cuanto a estilo y construcción de la escala. Esta evaluación por parte de los expertos tenía como propósito depurar el instrumento y establecer la versión para desarrollar aplicar el instrumento. Para la evaluación del cuestionario (Secciones) los expertos contaron con una guía, la cual, además de hacerle una

breve reseña de los propósitos del estudio, le presentaba los criterios necesarios para la evaluación del instrumento.

Entre los aspectos que los expertos señalaron en cuanto al contenido de los ítems podemos señalar los siguientes: precisar los términos referidos a renovación curricular, fundamentos curriculares y flexibilidad curricular, los jueces se mostraron de acuerdo en utilizar una terminología lo más precisa posible, clara, concisa, pues estas tenían un vocabulario demasiado profundo y complejo para el sector docente donde se iba administrar.

De la evaluación que realizaron los expertos sobre el contenido de los ítems se seleccionaron aquellos en los cuales los expertos coincidieron en cuanto a la pertinencia, y no hubo objeción a su contenido. Los resultantes que cumplieron con estos criterios fueron escogidos para formar parte del cuestionario que sería administrado a los docentes del Distrito de Barranquilla.

Con las recomendaciones y los juicios evaluativos de los expertos se procedió al montaje del cuestionario. Para esto, se escogieron los ítems que tenían mayor coincidencia en cuanto a la pertinencia adjudicada por los entendidos.

## CRITERIOS PARA EL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Se parte de lo siguiente: el lenguaje es social y se encuentra estrechamente vinculado con la organización y los procesos sociales, es por ello que partir del estudio de las concepciones de los docentes acerca de la Reforma Curricular en Colombia, nos acercamos tanto a sus concepciones como a su práctica pedagógica, como su quehacer. Esta idea constituye, en un nivel general, el fundamento del presente trabajo, tanto en cuanto a la

delimitación del objeto de estudio como en cuanto a los criterios para la selección y el análisis de cómo los docentes de la Básica Primaria del Distrito de Barranquilla, perciben esta reforma.

Aceves Lozano resalta la importancia del estudio de las percepciones como reconstrucción de las prácticas de los sujetos: Recolectar las versiones que nos transmiten los narradores da cuenta del proceso de la representación que ellos construyen, tanto de sus ideas y creencias, como de sus prácticas personales y sociales; pero es obvio que no recabamos muestras de verdad empírica en el sentido de reconstruir hechos o experiencias tal cual son o se supone que fueron en realidad (1944, 44).

Así, las percepciones de los docentes en este análisis constituyen una forma de asomarse desde sus prácticas al significado y concepciones de la reforma curricular, que le otorgan significado. Para la selección y análisis de estas concepciones se partió del concepto que de currículo escolar y todo lo que el engloba, se tiene, identificando las SECCIONES presentadas anteriormente.

## 8.4. Análisis

El cuestionario fue validado mediante un sistema de jueces, entre los que han figurado cinco docentes en ejercicio, dos supervisoras y tres profesores de Universidad.

La fiabilidad, obtenida mediante el coeficiente $\propto$ de Cronbach, es alta (0.874) en conformidad con este tipo de estudios.

# CAPÍTULO 9. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Los resultados del análisis de la asociación entre los indicadores de la variable "Información sobre currículo" y las variables explicativas se presentan en el cuadro No.1. Los valores allí presentados corresponden a las probabilidades de rechazar equivocadamente la hipótesis nula de no-asociación.

Tabla 7. Probabilidades de rechazar la hipótesis nula de no-asociación para la variable "Información sobre Currículo"

| | ESTUDIOS | TÍTULO | TERM. | EXP. | GRADO |
|---|---|---|---|---|---|
| **RC 1** | 0.441 | 0.104 | 0.764 | 0.595 | 0.618 |
| **RC 2** | 0.743 | 0.771 | 0.845 | 0.400 | 0.727 |
| **RC 3** | 0.784 | 0.485 | 0.231 | 0.412 | 0.384 |
| **RC 4** | 0.052 | 0.244 | 0.302 | 0.096 | 0.630 |
| **RC 5** | 0.414 | 0.617 | 0.933 | 0.825 | 0.360 |
| **RC 6** | 0.634 | 0.884 | 0.457 | 0.708 | 0.368 |

Según este cuadro se puede afirmar que existe asociación entre el conocimiento del Marco Teórico sobre la Renovación Curricular (Rc 4) y el nivel de educación formal alcanzado por el docente; Esta relación se puede apreciar en forma más detallada en la siguiente tabla de contingencia.

Tabla 8. Relación entre conocimiento del marco teórico de la Renovación Curricular y el nivel de estudio del docente

| **ESTUDIO RC 4** | **1** | **2** | **3** |
|---|---|---|---|
| **1** | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| **2** | 1.64 | 6.56 | 4.92 |
| **3** | 26.23 | 18.03 | 18.03 |
| **4** | 3.28 | 4.92 | 16.39 |

A pesar de que los docentes encuestados respondieron que sí están informados lo suficiente sobre los fundamentos de la "Flexibilidad Curricular", además de conocerla, interpretarla y aplicarla, se puede observar que las opciones relacionadas corresponden a los valores cuantitativos regular y deficiente, lo que demuestra que si bien es cierto adquirieron una información y capacitación sobre la nueva filosofía y tendencias educativas, es evidente que su conocimiento fue muy superficial y no lo suficientemente profundo y crítico, en el sentido de realizar un estudio analítico sobre la conceptualización teórica de lo propuesto en la Ley General de la Educación Colombiana en sus implicaciones en los contextos social y económico en la Región Caribe Colombiana.

Existe un desconocimiento en cuanto al desarrollo histórico y evolutivo del sistema educativo colombiano en sus diferentes fases y periodos por parte de los docentes encuestados, lo que incide significativamente en la transferencia y adopción de diversos paradigmas de la formación y tendencias sociales y pedagógicas contemporáneas.

Los cursos de capacitación docente promovidos por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaria de Educación Distrital de Educación, realizados por talleristas conocedores de las temáticas, proporcionaron solamente una información de carácter teórico, pero ausente por lo tanto, de una confrontación reflexiva y analítica de la problemática curricular contextualizada a condiciones y situaciones del quehacer docente, en donde confluyen una serie de factores internos (procesos de aprendizaje, personalidad del estudiante, etc) y externos (contexto socio-económico local y regional) dando lugar a un desfase entre la propuesta pedagógica vigente y la implementación mecanizada e irreflexiva de otras estrategias educativas.

Lo anterior lleva a pensar que, al no trazarse un plan con una orientación clara de la capacitación docente acorde con la realidad social y económica colombiana en el devenir histórico del momento, se hace inútil pretender que quienes son sujetos directos del educar y el formar, como son los docentes, los lleve a adquirir una fundamentación e información acorde con el compromiso adquirido como personas en quienes es Estado Colombiano, la sociedad y la familia y el sistema educativo encomienda la tarea compleja de promover, desde la educación y la formación, una respuesta de la persona a los retos del nuevo siglo.

La relación entre la fundamentación teórico-práctica sobre el currículo y las variables explicativas se resumen en el siguiente cuadro.

Tabla 9. Probabilidad de rechazar la hipótesis nula de no-asociación para la variable implementación-aplicación Teórico-Práctica sobre Currículo

| | ESTUDIOS | TÍTULO | TERM. | EXPED. | GRADO |
|---|---|---|---|---|---|
| Ft 01 | 0.409 | 0.011 | 0.000* | 0.274 | 0.041* |
| Ft 02 | 0.003* | 0.011 | 0.087 | 0.284 | 0.478 |
| Ft 03 | 0.492 | 0.095 | 0.507 | 0.411 | 0.542 |
| Ft 04 | 0.108 | 0.005* | 0.047* | 0.826 | 0.477 |
| Ft 05 | 0.020* | 0.024* | 0.384 | 0.375 | 0.498 |
| Ft 06 | 0.045* | 0.000* | 0.328 | 0.405 | 0.242 |
| Ft 07 | 0.220 | 0.095 | 0.257 | 0.596 | 0.107 |
| Ft 08 | 0.132 | 0.103 | 0.459 | 0.033* | 0.184 |
| Ft 09 | 0.199 | 0.563 | 0.918 | 0.118 | 0.709 |
| Ft 10 | 0.589 | 0.370 | 0.608 | 0.348 | 0.840 |
| Ft 11 | 0.222 | 0.304 | 0.039* | 0.649 | 0.769 |
| Ft 12 | 0.749 | 0.309 | 0.118 | 0.883 | 0.612 |
| Ft 13 | 0.846 | 0.113 | 0.326 | 0.404 | 0.392 |
| Ft 14 | 0.370 | 0.174 | 0.109 | 0.484 | 0.002* |
| Ft 15 | 0.094 | 0.068 | 0.013* | 0.265 | 0.019* |

Aunque aparecen muchos casos que sugieren asociación significativa al 5%, al analizar detalladamente las correspondientes tablas de contingencia se encuentra que en ellas aparecen más del 50% de las casillas con frecuencia cero lo cual no permite concluir sobre la existencia de asociación entre el indicador y la variable explicativa.

Debe señalarse que solamente en dos casos: el indicador "elaboración de recursos y material de apoyo" (Ft 06) con la variable explicativa "nivel de educación formal alcanzado por el docente"(estudio) y el caso de "interpretación conceptual del programa que dicta" (Ft 08) con la variable explicativa "experiencia en el ejercicio docente (experiencia), se puede obtener una conclusión sobre lo arriba anotado.

La tabla de contingencia correspondiente a estos dos casos se muestra a continuación.

Tabla 10. Relación entre elaboración de material de apoyo y nivel de estudio formal del docente

| **ESTUDIO FT 06** | **1** | **2** | **3** | **4** |
|---|---|---|---|---|
| **1** | 0.0 | 2.78 | 16.67 | 0.0 |
| **2** | 2.78 | 13.89 | 2.78 | 5.56 |
| **3** | 2.78 | 13.89 | 8.33 | 0.0 |
| **4** | 8.33 | 8.33 | 5.56 | 0.0 |
| **14** | 0.0 | 0.0 | 5.56 | 2.78 |

Lo anterior puede significar, que al terminar el plan de estudios, se dio un proceso de maduración en la adquisición, destrezas y habilidades en la implementación de recursos y material de apoyo en el quehacer docente. También se puede considerar que, al terminar los estudios y a través de las asignaturas como "Psicotécnicas de aprendizaje" y "Diseño de Instrucción" que ofrece destrezas y habilidades sobre la aplicación de medios didácticos y

similares, se hizo énfasis en la necesidad de introducirlos como elementos reforzados del aprendizaje a nivel cognitivo, objetivo y psicomotriz, basándose en el principio científico de la percepción y asimilación, como procesos internos de aprendizaje.

Se deduce que la época de la terminación de estudios coincidió con la década de los años 70-80, con el campo de la educación, del diseño de institución "apoyado en la "Tecnología Educativa", considerándose de vital importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje" la utilización de los medios audiovisuales.

Tabla 11. Relación entre "Interpretación conceptual del programa que se dicta" y la "Experiencia en el ejercicio docente"

| **FT 08 EXPER.** | **1** | **2** | **3** | **4** | **5** | **6** | **7** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **2** | 1.54 | 0.0 | 1.54 | 0.0 | 0.0 | 3.08 | 0.0 |
| **3** | 1.54 | 7.69 | 7.69 | 3.08 | 1.54 | 1.54 | 1.54 |
| **4** | 9.23 | 13.85 | 20.0 | 9.23 | 1.54 | 1.54 | 0.0 |

En esta relación debe señalarse que la interpretación conceptual que el docente hace del programa de la asignatura a desarrollar depende del año en el que termina los estudios. Lo anterior permite evidencias en cuanto la capacidad de formación de los docentes del Distrito de Barranquilla en cierto sentido. Hay que reconocer el esfuerzo que el Ministerio y el de la Secretaria de Educación Distrital de Barranquilla han hecho por resolver las necesidades y atender las expectativas de los docentes tanto en el ámbito nacional como local, en lo relacionado a la información y capacitación acerca de la "Flexibilidad Curricular" aportando los documentos y los textos guías (programas curriculares de las áreas del conocimiento).

La formación y capacitación del licenciado en educación en el ámbito universitario colombiano lo habilita a través de todas y cada una de las asignaturas del respectivo plan de Estudios, a ser consciente y responsable de la racionalización del tiempo para suministrar la capacitación necesaria a los educadores, complementada con aspectos formativos, si bien, se da prioridad a lo primero. Las asignaturas que implementan estas estrategias son: *Didáctica General, Didáctica Especial, Prácticas Docente I, II y III*.

## RESULTADOS DEL ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Del estado actual de la cuestión, de los resultados de la investigación, se detallan algunos referentes analíticos:

- Los resultados indican que la perspectiva curricular "renovación curricular" para los docentes del sector oficial, básica primaria del Distrito de Barranquilla que participaron del estudio, lejos de estar "caminando" entre el quehacer docente se hace necesario desarrollar planes de implementación teórico-conceptual y metodológico de dicha reforma. Quizás esto se deba a que la influencia del diseño instruccional es aún más fuerte de lo esperado e impregna el quehacer docente en el plano de la enseñanza y el aprendizaje y el plano metodológico. Para la perspectiva de renovación curricular producto de la reforma de 1994, la enseñanza ha de ser un proceso continuo dirigido a conducir y acompañar a los estudiantes a través del desarrollo de competencias perfectamente programadas.

- La Reforma Curricular implementada en Colombia, puede incidir significativamente en las transformaciones de la escuela, planteando tensiones permanentes entre la visión epistemológica y la visión práctica de la enseñanza desde los problemas de la vida cotidiana., a fin de incidir en las transformaciones cualitativas de los procesos de enseñanza aprendizaje. Dicho de otra manera, el sistema educativo no puede permanecer ajeno a la intencionalidad social. Por tanto ha de estar ligado a las interacciones escolares, a los procesos de innovaciones curriculares y a la formación, actualización y perfeccionamiento de los docentes.
- En consonancia con loa anterior, desde las concepciones de los docentes de la básica primaria del Distrito de Barranquilla, el futuro de esta Reforma Educativa está en plantearse cómo propender por propuestas alternativas educativas-formativas-curriculares, que coadyuven a la adecuada construcción del conocimiento a las necesidades sociales. Del mismo modo, planificar cómo diseñar y desarrollar dichas propuestas que permitan capacitar a los maestros tanto en el campo del saber disciplinar como en el pedagógico, como en el conocimiento de estrategias curriculares que permitan el desarrollo del pensamiento crítico.
- Por tanto la categoría flexibilidad curricular presente en la Reforma Educativa, debe mirarse como una actividad práctica susceptible de ser analizada teóricamente, descrita y formulada a través de estrategias según criterios de pertinencia social.
- Hacer de conocimiento público las nuevas tendencias educativas-curriculares que se han comenzado a implantar en Colombia, dirigidas a buscar estrategias que permitan capacitar a los maestros, en cuanto a los principios teóricos y prácticos, relacionados

con la naturaleza de la práctica pedagógica, desde las perspectivas curriculares en que subyacen los contenidos curriculares que el docente desarrolla en el aula de clase

# CAPÍTULO 10. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

## 10.1. Conclusiones

Los profesores encuestados perciben, en relación con los objetivos de la investigación, creencias y posturas como las siguientes:

- LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN IMPLICA LA EQUIDAD, LA EFICIENCIA Y LA EFICACIA DEL SERVICIO EDUCATIVO y hace referencia a los condiciones sociales, políticas, productivas de mercado laboral, demográficas y de desarrollo.
- EN LOS ACTUALES MOMENTOS LA EDUCACIÓN NO HA LOGRADO CONSTITUIRSE EN UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA ENFRENTAR LA CRISIS SOCIO-POLÍTICA DEL PAÍS, marchen parejas con los avances y hallazgos del mundo científico y tecnológico. La educación ha quedado a la soga de las transformaciones del mundo moderno, descontextualizada de las necesidades y demandas del sector productivo. Las Facultades de Educación desconocen las tendencias socio-económicas actuales y las exigencias en el ámbito nacional e internacional. Ellas no tienen claro el tipo de recurso humano que se hace necesario capacitar, desconocer las políticas de desarrollo del país, las carencias en todos los sectores incluidos el manufacturero, industrial, energético, del transporte y comunicación, salud, informática y aspectos jurídicos.
- ES EVIDENTE LA NECESIDAD DE PLANTEAR UNA FORMACIÓN DOCENTE QUE ASUMA EL SENTIDO INTRÍNSECO Y EXTENSIVO DEL QUEHACER PEDAGÓGICO, LAS CONCEPCIONES QUE LO FUNDAMENTAN, EL SENTIDO DE LA EXISTENCIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, DEL MAESTRO Y EL PAPEL DE LA ENSEÑANZA EN UNA SOCIEDAD COMO LA COLOMBIANA. Hace falta también el establecimiento de condiciones que faciliten un trabajo permanente de reflexión colectiva y crítica de la práctica del educador para la comprensión clara de su oficio y su responsabilidad con la escuela, los estudiantes y la comunidad.

- EL ESTADO Y CONCRETAMENTE LAS INSTITUCIONES Y ORGANIZACIONES DEBEN PROPICIAR UNA EDUCACIÓN FILOSÓFICA DONDE SE HAGA ÉNFASIS EN LA FORMACIÓN ANTES QUE EN LA INFORMACIÓN. Ello con el fin de fomentar en el maestro el deseo de aprender y la urgencia para salir de la práctica escolar rutinaria; llevando a que los docentes conozcan los problemas de los estudiantes, de su cultura, de su entorno y de la sociedad en la que interactúa. Para lograr lo anterior se deben generar procesos en los que se establezca la necesidad del saber, que involucre la investigación, los conocimientos y el interés por difundirlos, aglutinando ciencia, institución sujetos participantes y diferentes formas de pensamiento. Por ello, se hace necesario que los docentes se formen en las exigencias y condiciones del trabajo intelectual, replanteando sus hábitos y actitudes ante el conocimiento, que asuman el trabajo académico con rigor, con disciplina, con entusiasmo, como requisitos indispensables para este tipo de quehacer. Como profesional debe estar investido de autoridad legitima que confiere una formación ordenada en lo pedagógico, lo científico, lo cultural y lo social.
- LA CAPACITACIÓN DE LOS DOCENTES NO HA IMPLICADO LA FUNCIÓN CUALIFICADORA PARA LA CUAL FUE CONCEBIDA. Esta se ha convertido en un requisito para el ascenso en el escalafón y no en una estrategia para mejorar en lo pedagógico y en lo profesional.
- EL TRABAJO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTÁ TIPIFICADO COMO EN MUNDO DONDE CADA CUAL REALIZA SU TAREA POR SU LADO, EN FORMA INDEPENDIENTE Y APRESURADA: el maestro para desarrollar la clase del día y los contenidos programáticos del plan curricular; los estudiantes inversos en trabajos y tareas extenuantes para estar al día con las exigencias de cada profesor, da asignatura, contenidos y tareas, muchas de ellas sin sentido, inconexos y superficiales en el tratamiento científico.
- LA DESMEDIDA IMPORTANCIA Y LA DEPENDENCIA no obstante del maestro de los programas curriculares impuestos por el Ministerio de Educación Nacional, sumadas al control de su trabajo por parte de la institución, HA LLEVADO AL DOCENTE A PERDER SU INICIATIVA EN EL TRABAJO ACADÉMICO CON SUS ESTUDIANTES: la autoimagen del educador se ha deteriorado en Colombia; su profesión no posee identidad social. En muchas ocasiones el docentes es conformista y manifiesta disponibilidad para el cambio

si la sociedad cambia primero o los estudiantes evidencian mejor rendimiento. La implementación de nuevas formas de contratación laboral; acorde con la puesta en mucha marcha de un nuevo Estatuto Docente para quienes ingresen a partir del 2002; por contrato especial, medio tiempo o cátedra sin prestaciones sociales, todo ello, incrementa su pesimismo y desmotivación para rendir académicamente en todo su potencial.

## 10.2. Recomendaciones

Para lograr el mejoramiento del cuerpo docente en todos los niveles del sistema educativo colombiano, en sus distritos, regiones y contextos, se hace preciso adoptar un Programa Nacional de capacitación cuya cobertura abarque los campos de la información y formación permanentes, así como el mejoramiento de las conclusiones de vida de los docentes; las condiciones ambientales de la enseñanza y el aprendizaje, a la seguridad social, como también a sus demandas académicas.

Se hace necesario recuperar la imagen del maestro tanto en lo que tiene que ver con lo personal, lo académico y lo profesional. Se requiere asignar la categoría y la importancia potencial que conlleva sus labores y su puesto en la sociedad. Es indispensable recuperar su prestigio, en su quehacer como formador de generaciones de hombres y mujeres como mandato constitucional. Ello en razón de tener en sus manos el rumbo de la nación colombiana en este nuevo siglo.

Incrementar en forma equitativa la remuneración de los docentes acorde con su formación, capacitación, compromiso social evidente, sus experiencias y su protagonismo en el cambio social y en el desarrollo del país.

Establecer procedimientos confiables de selección para vincular a la docencia exclusivamente a aquellas personas que lleven los requisitos de idoneidad ética, eficiencia y eficacia en su desempeño académico con las normas legales vigente sobre Estatuto Docente.

Se recomienda a los funcionarios de educación encargados de la formación de educadores, aplicar mecanismos de selección, evaluación y seguimiento, tanto en el periodo de su capacitación, como en el desempeño laboral de sus egresados, no solamente para diseñar perfiles académicos sino también en la pertinencia social de su labor. Ello, implica evaluar las condiciones profesionales, lo ético y lo vocacional. Capacitar a los futuros docentes no solamente en el campo científico sino también en contenidos que a la adquisición de un bagaje cultural, pedagógico e investigativo que lo convierta en un bien ciudadano, un docente idóneo y un profesional que responde adecuadamente a los problemas complejos del siglo XXI.

Se necesita construir un sistema educativo que responde a los requerimientos del mundo contemporáneo y del desarrollo socio-económico del país, regido por los avances científicos y tecnológicos, que promueve modelos pedagógicos, curriculares y de gestión para ayudar a la formación integral de ciudadanos capaces de enfrentar crítica, creativa y propositivamente su realidad.

# CAPÍTULO 11. PROPUESTA: PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO DESDE PROPUESTAS CURRICULARES ALTERNATIVAS EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA

*¿Qué significado tiene pensar en la Educación y la Formación bajo nuevas alternativas en el Caribe colombiano?* Responder a este interrogante implica precisar qué se entiende por propuestas alternativas como lo determinante en este reto. El determinar las características de dichas propuestas-retos para el nuevo milenio permite acercarnos a la respuesta. Es bien sabido que la Educación y la Formación desde las Instituciones Educativas establecen los lazos con los sectores sociales y de la producción. Los elementos que cada institución promueve en los procesos de formación ayudan a tal integración, pero ahora se requiere que sea desde la investigación de nuestra realidad educativa-formativa. A partir de ella, las instituciones gozan de la autonomía necesaria para el desarrollo de recursos y problemáticas. Los nuevos desafíos para la Educación y la Formación en el Caribe colombiano, concretamente en el Distrito de Barranquilla (Colombia), deben concentrarse en la estimulación de políticas adaptativas destinadas a alcanzar metas, objetivos o fines, y a crear las condiciones, medios y técnicas para la promoción de propuestas alternativas en educación y formación para el nuevo milenio. Así, pretendemos plantear los problemas de la Educación, la Formación y la Pedagogía y sus respuestas para la formación, la innovación y la creación de dichas propuestas. Este "Pensar la Educación y la Formación" no se reduce al diagnóstico de por sí realizado. Se pretende generar concepciones desde diferentes saberes y modelaciones de propuestas dinámicas que comprenden los fenómenos insertos en el proceso formativo. Este pensar implica organizar los

conocimientos hacia la vinculación con la realidad que alteren el pensar-hacer del sistema educativo y de la epistemología.

## CONSIDERACIONES INICIALES DE LA PROPUESTA

El contexto de la globalización y lo que ella deriva, obliga a repensar la Educación y la Formación y los fracasos de propuestas educativas. Entre esas tareas principales por el repensarlas está la de construir pensamiento alternativo en estas categorías. Para este fin es muy importante el legado teórico realmente existente de toda la tradición latinoamericana de las Ciencias Sociales y Humanas, desde sus grandes pensadores, que concretaron los planteamientos teóricos-económicos-políticos, etc., con nuestras realidades, de la autonomía, de la identidad de nuestros pueblos, que pueden acercarse a la cultura de los paradigmas de la formación analizado en esta tesis. A este respecto, una tarea así mayúscula, consiste en revisar y construir la historia de la Educación y la Formación como culturas concretas en el contexto del Caribe colombiano, Distrito de Barranquilla rescatando en los respectivos contextos la memoria, los proyectos y las experiencias de lo sujetos y actores de ese proceso: formas específicas y colectivas de las instituciones educativas para afrontar con inteligencia los nuevos desafíos.

Esos dos tipos de tareas-conocimientos ineludibles, el de la tradición cultural y el de las propuestas alternativas para el nuevo milenio, se añaden a la necesidad de impulsar en el sistema educativo en la Región el incorporar las nuevas ciencias y las tecnociencias no sólo para la transformación, ni sólo para aprenderlas sino, también, ante todo, como aquel conjunto de conocimientos que pueden ser útiles a las propuestas alternativas educativas y formativas y

poder construir un sistema educativo-formativo como el garante de cambios más humanos que nos permita alcanzar sus propias metas de un Estado Social de Derecho, participativo, pluralista y respetuoso de la Dignidad Humana, que conlleve con valores a la decisión de apuntar el nuevo siglo con políticas alternativas: educación, salud, medio ambiente, tolerancia religiosa, ideológica y política, en que entre todos redefinamos los valores consagrados en nuestra Constitución Política.

Estas son las problemáticas y preocupaciones que formarán parte de este proyecto de educación. Se trata de someter a un estudio crítico y riguroso la Educación y la Formación en el Caribe colombiano; pero, ello, no es suficiente: se requiere dominar sus lógicas e intereses para actuar como un proyecto interdisciplinario, para utilizar todos los conocimientos de los Grupos de Investigación reconocidos y escalafonados por Colciencias en la región del Caribe colombiano para sacarlo adelante. La vinculación de un equipo multidisciplinario viene a ser la vinculación creadora para pensar la Educación y la Formación a fin de replantear o proponer preguntas que hoy son fundamentales: ¿qué enseñar? ¿en qué forma? y ¿para qué? ¿qué conocimientos promover para considerar a qué objetivos epistemológicos, estéticos, éticos, políticos, etc., debemos considerar en los centros educativos como desafíos para el nuevo milenio?

De ahí, la necesidad de apuntar este reto con un equipo de esta naturaleza, en cuanto se vive la necesidad de participar en trabajos colectivos, esto es, con recursos humanos disciplinares, especialistas, para acercarnos entre sí alrededor de las anteriores preguntas a fin de impulsar propuestas alternativas: Esta es la meta y la solución de este equipo: por eso hemos convocado a historiadores, pedagogos, economistas, sociólogos, etc., para el diseño de plurales

propuestas alternativas. Como forma de investigar y construir, estos saberes plantean una enorme cantidad de problemas y soluciones a la Educación y la Formación como pensamiento crítico y alternativo. Queremos destacar varios en que se hace necesario prestar especial atención para la mejor comprensión de esta realidad tanto regional como nacional, creando y proponiendo nuevas formas educativas y formativas para la Región Caribe:

**1. El objeto que es sujeto:** ¿Cómo educamos y formamos? Desde estas categorías referenciales pretendemos construir paradigmas alternativos. Este cambio entraña varias implicaciones para la acción educativa-formativa. Por un lado, construir nuevos paradigmas con visión transformadora; por otro lado, el centro o prioridad de la investigación no será únicamente sobre las causas y factores que explican el comportamiento de un fenómeno humano como es la educación y la formación: se trata de compartir, criticar y crear conocimientos alternativos para usarlos de manera autónoma en nuestros contextos.

**2. Conocimientos y saberes para la creación, la crítica y la transformación:** Esto implica una redefinición de los saberes y su relación con la Educación y la Formación para pensar en redefiniciones de diálogos presentes en ellas, que nos lleven a formular planes y proyectos desde variados saberes. Así, en el propio sistema educativo, una política determinada -por ejemplo, la calidad de la educación- puede obedecer a los intereses o valores de uno de los saberes que lo integran. Se trataría de unir y fortalecer las oportunidades que se tienen para manifestar constructivamente el cambio en la

Educación y la Formación en la Región colombiana, partiendo del Distrito de Barranquilla, como modelo.

**3. Conocimientos e intereses:** la convocatoria de identidades disciplinares alrededor de conocimientos e intereses puede ayudarnos a realizar cambios creadores en la Educación y la Formación que procuren redefinir las relaciones entre actores y sujetos del proceso formativo. Se trataría de volcar esos conocimientos e intereses hacia una "razón intercomunicativa", interdisciplinaria para la producción de propuestas alternativas.

**4. Los efectos más que los diagnósticos:** se trataría de la construcción de propuestas alternativas para afrontar las tensiones, retos y conflictos presentes en el proceso de formación para impactar esa realidad.

**5. Pensar y hacer en Educación y en la Formación:** se trata de tensionar pensares y haceres, mediados por unas consideraciones éticas: "la educabilidad del ser humano". Se pretende que ese cómo y ese para qué del conocer-hacer se puedan desprender dos problemas centrales:

a) *Cómo conocer y actuar en el proceso de formación.*

b) *Cómo conocer y actuar en el proceso de formación para potenciar nuevas alternativas educativas y formativas.*

5. **Los saberes para la vida:** las propuestas alternativas deben promover nuevas relaciones y estructuras para la organización del sistema educativo que determina un

conocer-hacer articulado al contexto y a los movimientos alternativos educativos y formativos mundiales.

6. **La generación de propuestas alternativas-multidisciplinares** amerita una atención especial por parte de los gobiernos nacionales y regionales y por los propios centros educativos: se reclama un nuevo hombre y una nueva mujer, a través de una nueva Educación y Formación para un nuevo país y para la Región Caribe.

# ANTECEDENTES

El proceso educativo-formativo del sistema educativo colombiano se ha definido, en los capítulos anteriores, por el marco constitucional y legal dentro de los parámetros del Estado Social de Derecho, en donde la Educación se concibe como continua a través de niveles y ciclos de formación; el criterio que ha primado es que la realidad presente en la concepción jurídico-política fundamenta la continuidad histórica del sistema educativo. El artículo 67 de la Constitución colombiana reza: "La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura".

Esta concepción constitucional acerca de la educación difiere de manera fundamental con la norma establecida en la Constitución de 1886, en relación con el cambio cualitativo que plantea la de 1991, que marca una ruptura definitiva con la etapa anterior. En este sentido, el Estado colombiano se refiere a la educación como un derecho de la persona en procura de que ella crezca y contribuya a elevar los niveles sociales y de vida de los colombianos. Sólo en este

sentido podemos entender el concepto de educación y formación como procesos permanentes, pues las transformaciones que desde ellas se hagan marcan la diferencia del Estado Social de Derecho frente al Estado de Derecho.

Con los cambios iniciales a partir de 1991, el Estado a través de la normatividad educativa, como las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 dedicó la década de los noventa a definir y estructurar la dinámica del sistema educativo e implementar la acreditación y evaluación que debía conducir al país por la senda de la formación con altos niveles de competitividad en investigación y en la formación de magíster y doctores; dinámica ésta que no siempre ha sido precisa y realista, dependiendo mucho de los imprevistos políticos y económicos establecidos por el país en compromisos con organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

Esta década mostró unos niveles de crecimiento en cobertura en los niveles de la Básica Primaria y Secundaria y de cupos en la Educación Superior importantes y un avance fundamental en la creación de las condiciones para la implementación de los procesos de acreditación y de calidad de la educación, necesarias para la profundización de ellos, y donde, a pesar de los evidentes logros alcanzados en la mejora de resultados evaluativos y de acreditación, hay mucha tela por cortar en cuadros comparativos con países de la región.

El proceso de acreditación mediante el establecimiento de los estándares de calidad, registro calificado y de alta calidad de Programas Académicos desarrollados a partir de 1998 busca generar la eficacia y la eficiencia del sistema educativo para acompañar la autonomía de las Instituciones de Educación Superior como esencia de dicho proceso; su aplicación responde a la necesidad de elevar los niveles de competitividad en diferentes competencias presentes en

la formación que ofrecen las instituciones ante los índices comparativos frente a otras latitudes. En este sentido esta política apuntaló las reformas curriculares en esa educación, inclinando la mirada al fortalecimiento del papel que juega la investigación y sus estrategias en la dirección de los procesos de formación.

Sin embargo, los intentos de elevar los estándares de calidad a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo desde el fortalecimiento de la conciencia de la autoevaluación de los actores y sujetos del proceso de la formación no ha traído los resultados esperados, por ejemplo, en lo referente a la puesta en escena de Instituciones Educativas de Alta Calidad o de Universidad con reconocimiento como centros de excelencia. Una década es corta y en este lapso, la sociedad aún no ha incorporado toda una serie de conceptos clave para ser acompañante de esos procesos de acreditación y calidad de la educación: "Pruebas Ecaes", "Pruebas Saber", "Estándares Curriculares", "Logros Misionales", etc., -que sin su comprensión es difícil la consecución de los objetivos de los anteriores procesos. Si bien muchos de estos hechos no eran nuevos en el panorama educativo -formativo colombiano han venido adquiriendo importancia notoria bajo las políticas de flexibilización curricular que ofrecen las instituciones educativas a lo largo de estos trece años: 1991-2004.

La llegada del nuevo siglo ha sido un campanazo de alerta para las Instituciones Educativas con respecto a cómo ellas venían ofreciendo los procesos de formación y también para el Estado mismo. Las nuevas exigencias del mundo globalizado y de la sociedad colombiana han llevado a las instituciones a promover mayores márgenes de autonomía y eficiencia, unido al diagnóstico en los procesos de formación, que han desembocado en la reorganización de los currículos. Ante estos nuevos acontecimientos que se reflejan en las cifras

e indicadores en competencias y niveles de comprensión en estudiantes de secundaria y de pregrado, presentados por el Ministerio de Educación Nacional y de organizaciones como la Cámara de Comercio de Barranquilla, el Estado colombiano ha venido modelando un conjunto de reformas tendientes a mejorar los niveles de competencias en determinadas áreas del conocimiento y a estimular la participación de los actores y sujetos del proceso de formación ante su propia autonomía para que asuman los nuevos retos a fin de garantizar los índices de calidad de la educación como una necesidad creciente de la sociedad colombiana.

Lo anterior permite explicitar que los acontecimientos de la Educación y la Formación deben responder a políticas de Estado y no de los gobiernos de turno: "el salto educativo" o "la revolución educativa", entendidos estos como planes cualitativos, transformadores y dinámicos de corta duración comprensible. A nuestro juicio, y sin el objetivo de pretender teorizar en su complejidad: la formación como salto cualitativo, transformador y dinámico se enmarca en las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales del mundo contemporáneo, máxime, en estos primeros cinco años del nuevo milenio.

En un análisis más profundo, los nuevos comportamientos sociales, educativos y formativos por parte del Estado y de las Instituciones Educativas refleja una creciente preocupación por alcanzar logros en política educativa-formativa. Ella representa, en nuestro juicio, una de las principales ventajas y posibilidades que tiene el país y en especial el Caribe colombiano para incorporarse más satisfactoriamente junto con los sujetos de la formación a la economía globalizada y al paso más directo para relacionar lo local con lo universal. Si bien el balance de la década de los noventa refleja una crisis generalizada en los presupuestos de la

universidades oficiales, que aún hoy subsiste, que empaña la consecución de calidad y cobertura, se expresa en las carencias e insuficiencias en materia de que ellas cuenten con el recurso altamente calificado para los niveles de maestría y doctorado, y, como consecuencia para el fortalecimiento de la investigación. El sector educativo ha sido sensible a las limitaciones impuestas por la crisis del "déficit fiscal" de la nación, que requiere un nivel de gastos sostenido y en aumento para que no se afecte la cobertura con calidad: esta situación en estos catorce años (1994-2004) se ha reflejado en un descontento social creciente por parte del magisterio del sector oficial, debido a la política de racionalización de dicho sector.

El país y para el caso de la Región Caribe, y concretamente en el Distrito de Barranquilla debe contar con el recurso humano altamente calificado para afrontar los nuevos retos que imprimen los cambios del nuevo siglo: esta formación en los distintos niveles del sistema educativo debe ser entendida como la principal riqueza que la Región puede ofrecer; no obstante, a pesar de esta realidad, siguen primando en la proyección de la educación y la formación en el Caribe colombiano consideraciones políticas y económicas que frenan beneficios para la formación en los distintos niveles con calidad y cambios significativos.

Los principios humanos, sociales, económicos y culturales de la Región que deben ser la base de una política de educación y formación para ella debe expresarse en la formación de niños y niñas, adolescentes y profesionales con valores éticos, con una visión centrada en el concepto de hombre y mujer pensando en las metas de la sociedad y de la humanidad. Una concepción de la Educación y la Formación debe adoptar currículos alternativos desde esos

principios, sin perder nuestros procesos identitarios y mejorar así, los niveles de competitividad del recurso humano que se forme.

Este enfoque que a partir de la Propuesta: **"PENSAR LA EDUCACION Y LA FORMACION EN EL CARIBE COLOMBIANO: PROPUESTAS ALTERNATIVAS CURRICULARES PARA EL NUEVO MILENIO EN EL DISTRITO DE BARRANQUILLA",** consideramos contribuye a tales propósitos y empuja la calidad de la educación y la formación de profesionales de nuestra Región hacia niveles de excelencia. En nuestra opinión, urge repensar las ventajas de la Educación y la Formación, poniendo los diferentes recursos al mejor servicio de ellos. La Región y sus Instituciones Educativas (IE) requieren hoy de su participación en este mundo globalizado y para las IE, ofrecer posibilidades alternativas de formación para participar en esa nueva realidad con posibilidades de éxito.

## PENSAR EN PROPUESTAS ALTERNATIVAS CURRICULARES PARA EL NUEVO MILENIO

El trabajo por concebir y construir propuestas alternativas en Educación y Formación para el nuevo milenio en el Caribe colombiano impacta en la medida en que un equipo interdisciplinario congregado para este proyecto construya la aclaración de tesis y valores plurales desde las disciplinas que apuntan hacia el objetivo común: la construcción de nuevas formas de pensar y hacer en la Educación y la Formación, lo que obliga a reformular por parte de cada una de las disciplinas su relación con estas categorías en el marco de una mejor comprensión para nuestra realidad.

En este sentido cabe rescatar la cultura del trabajo en equipo como punto de partida necesario pensando en un cambio radical en la manera de educar y formar. Este sistema de trabajo tiene que asumir y combinar los diferentes intereses de las disciplinas alrededor del problema común, buscando sus sinopsis y vínculos, así como las semejanzas y diferencias para poner énfasis en tiempos y circunstancias que requieren dar prioridad y atención a cada uno de los niveles del sistema educativo, en la medida en que afianzamos una comunidad académica de investigadores preocupados, por ejemplo, de la educación preescolar o la universitaria, para avanzar en las relaciones entre los niveles en cuanto producción e intercambio de experiencias como propuestas alternativas en el contexto del Caribe colombiano.

En la determinación de unos objetivos combinados y a la redefinición de los mismos, así como de los medios para alcanzarlos y de los actores y sujetos involucrados en estos desafíos, existe la necesidad de pensar en ellos, en sus instituciones, en sus emociones e intereses. Se requerirá también partir del supuesto de que la Educación y la Formación tanto en sus problemáticas como en sus soluciones son contradictorias, pero, pensando que para el investigador estas contradicciones, lejos de tender en formas lineales, nos proponen las redefiniciones del proceso del educar y el formar en sus distintas relaciones, en sus estructuras y en el sistema mismo y así las entenderemos y afrontaremos en el proceso de construcción de propuestas alternativas.

El conocimiento del sistema educativo en su complejidad y en sus políticas, como en sus efectos regionales, nacionales e internacionales, constituye una parte muy importante en el abordaje de este proyecto y de sus alternativas; lo que viene a incluir un proceso de asumir conjuntamente la construcción de alternativas en su marco interdisciplinar. Los aspectos clave

que cada disciplina asuma deberán articularse a una gran propuesta educativa-formativa, convirtiéndose en una tarea pedagógica importante en el objetivo humanista y de la humanidad que deber pernearla.

Conviene aclarar que una construcción colectiva de propuestas alternativas de esta envergadura supondrá el conocimiento de las nuevas ciencias y las tecnociencias a fin de generar una cultura hacia ellas en la vida colectiva de las instituciones educativas, en su organización. También hacen parte de estas preocupaciones la cultura de nuestros pueblos, como fuentes de ejemplos concretos como retos de una nueva forma de pensar y hacer para los centros educativos, todo ello, encaminado a que lo local no se disemine en sus sentidos de identidad y pertinencia en lo global. Se trata de promover unos valores-competencias en el educar y el formar con muestras de capacidad y destrezas de que nuestros niños y niñas y jóvenes se adapten y transformen el contexto en que actuarán, que sepan interpretarlo, generar conocimientos, conceptos, teorías, esquemas o modelos que pongan en marcha nuevas formas de pensar y hacer, que desencadenen efectos deseados para la región tanto en el plano cognitivo como en el de la educabilidad, lo que nos obliga a considerar nuestras debilidades y fortalezas para redefinir los propósitos educativos y formativos para la Región Caribe.

Las nuevas formas alternativas del pensar y el hacer en el Caribe colombiano obliga a pensar la forma de considerar al Ser y a su formación como ciudadano de la Región, de Colombia y del Mundo: se trataría de pensar una pedagogía ética-política, que contribuya a la solución de problemas del educar y el formar, pero como problemas de un Estado Social de Derecho, como un sistema jurídico-político que propicia la creación de un Ser en una sociedad en democracia. Desde esta perspectiva el pensamiento alternativo presente en nuestra propuesta

no sólo tiene que abordar las explicaciones causales o factoriales, también tiene que abordar los intereses y emociones que tienen los actores y sujetos de la formación para alcanzar los objetivos que ellos dicen asumir; así, ellos como promotores de propuestas alternativas tienen que preguntarse hasta qué punto buscan alcanzar ciertos objetivos generales o ciertos valores universales, construyendo condiciones, fuerzas y medios que permitan alcanzarlos.

Cuando a partir de propuestas alternativas de la Educación y la Formación en el Caribe colombiano planteamos unas nuevas formas de pensar y hacer que hagan realidad el hecho de que ellas son formas dignificantes del Ser humano, que hacen parte integral de una política de Estado, tenemos que preguntarnos: ¿qué falta en las instituciones educativas para que sus teorías, proyectos o modelos faciliten la construcción de propuestas que dignifiquen y estructuren significativamente unas nuevas formas de pensar y hacer? El estudio de las contradicciones en interior del sistema educativo en sus diferentes niveles y de la forma como se enseña y aprende es un objeto cognitivo de nuestro proyecto, que ya se ha adelantado en este tesis y que debe ser incluido en los distintos programas de investigación de una institución, en los diferentes programas de formación y en especial que debe ser asumido por las pedagogías del pensamiento alternativo de los propios centros de formación. La solución a los problemas humanos de la Educación y la Formación es y debe ser obra de todo el conjunto de la sociedad colombiana, de sus instituciones y de sus actores, incluidos de manera preferente el Estado, la Sociedad y la Familia.

Colocar a la Educación y la Formación en el centro de las preocupaciones de los Grupos y Centros de Investigación busca consolidar equipos que piensen problemas, estrategias y métodos de trabajo, frente a los nuevos retos que se le imponen a la Educación y la Formación,

ganando con ello, la posibilidad de comprender el inmenso potencial para colaborar en la construcción de propuestas alternativas para nuestra Región.

Si queremos asumir este reto como potencial, las categorías de la Educación y la Formación son útiles en la construcción de dichas propuestas. Por un lado, están las visiones paradigmáticas de ellas, y, por el otro, considerar nuestras propias visiones culturales alrededor de la Educación, la Formación, la Pedagogía, la Cultura y el Currículo, como pensamiento alternativo propio, relacionado con el complejo sistema político, económico, social, cultural, etc., regional, nacional e internacional. Sólo un planteamiento que desde estas categorías genere propuestas alternativas tiene posibilidades de éxito al interior de nuestras instituciones educativas en la región con sus articulaciones nacionales e internacionales, importancia esta que le corresponde a las instituciones educativas la conformación de redes para abordar estas problemáticas, planteándose el sentido de sus soluciones para la democratización de la educación como equidad y justicia social.

Tenemos entonces, que al construir un paradigma alternativo educativo-formativo por lo propio, ello es clave en el sentido en que puede generar grandes corrientes de cambio en la Educación y la Formación en el Caribe Colombiano. Este paradigma más que ocuparse de un diagnóstico de los problemas tradicionales de la Educación y la Formación, abordará temáticas-problemáticas características de un nuevo paradigma en que desde ellas se analicen y asuman a la vez con sentido humano, científico, técnico-social, político y cultural que interesan al conjunto de la sociedad; por tal razón, se deben abordar las relaciones físicas, biológicas, sociales, culturales, económicas, etc., que permitan alcanzar los objetivos que sustentan el proyecto arriba mencionado, desde un paradigma emergente alternativo, que priorice metas,

valores e intereses antes que las causas de los fenómenos para privilegiar el análisis de las relaciones sugeridas. Pensar en alternativas educativas y formativas constituye uno de los aspectos de mayor importancia en un sistema educativo. En la comunidad académica existe una larga polémica en torno a las variables o factores que contribuyen al cumplimiento de las políticas educativas que promuevan procesos de calidad. Por ello, al partir desde el análisis multidisciplinario de la Educación y la Formación, se trata de avanzar en el planteamiento de algunos elementos centrales que podrían construir dichas propuestas en nuestra región para el nuevo milenio. Desde esta consideración, el objetivo del Proyecto y de este ensayo es presentar consideraciones alternativas que puedan considerarse por parte de las IE, partiendo de las nuevas tendencias y realidades mundiales.

## LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA A PARTIR DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS-FORMATIVAS

Los años noventa del siglo XX han significado años de implementación de políticas educativas y formativas. En puntos anteriores, así como en otros muy documentados análisis de distintos autores (Mora, 2004), pueden encontrarse amplias referencias a los cambios realizados en la última década de este siglo. Por ello, en esta propuesta sólo nos remitiremos a cómo desde dichos cambios pueden configurarse alternativas-retos para el nuevo milenio.

Las políticas educativas implementadas en este periodo se tradujeron en cambios significativos en la educación como la exigencia para los procesos de acreditación, mayores niveles de investigación y desarrollo profesoral. El nivel de la educación colombiana avanzó ostensiblemente, constituyéndose puntales para afrontar el nuevo milenio. Al mismo tiempo, los

objetivos tradicionales de formación tanto del Estado como de las propias instituciones educativas han estado orientados a la obtención de una mayor calidad de los procesos de formación, a partir de las nuevas realidades y tendencias mundiales de la economía, lo que lleva a garantizar esa formación desde la satisfacción de unas competencias básicas y generales.

Las anteriores medidas abarcaron diversos aspectos interesantes al interior de las Instituciones Educativas, en las funciones a ellas asignadas. Haciendo un resumen de las mismas, vale la pena destacar, las siguientes:

1. Reorganización del sistema educativo a través de Leyes como la 30 de 1992 y la 115 de 1994, con el objeto de buscar la calidad en la formación integral.
2. La creación de instituciones como el Consejo Nacional de Acreditación, CNA y el Consejo de Educación Superior, CESU, para facilitar los contactos directos del proceso de acreditación con los actores y sujetos de la formación.
3. La puesta en marcha de los procesos de acreditación con la finalidad de estimular la política de puertas abiertas a la autonomía universitaria en procura de la confiabilidad de la sociedad en sus procesos de formación.
4. Autorización, luego del cumplimiento de los procesos de acreditación-regulada, del desarrollo de actividades de formación con niveles de alta calidad por cuenta propia con la finalidad de alentar la autonomía universitaria como mayoría de edad de las instituciones.
5. Reconocimiento del papel fundamental que juega la investigación a través de la conformación de Grupos y Centros de Investigación con el objeto de incorporar en los canales curriculares la circulación de la investigación.
6. Adopción de políticas de apoyo a la formación de Recursos Humanos en niveles de maestría y doctorado con la intención de reducir drásticamente el déficit en relación con países de América Latina y el Caribe.

7. Reforma al ICFES, haciendo que su nueva organización juegue un papel más activo en los procesos de evaluación del pregrado y bachillerato.

8. Convocatoria a Programas de Perfeccionamiento Docente en la práctica pedagógica, que busca la mayor eficiencia del quehacer docente a partir de la creación de espacios institucionales y de responsabilidad de las Instituciones Educativas.

La política educativa con la entrada de la Constitución de 1991 se ha orientado a la reducción del déficit en la cobertura escolar, lo cual ha tenido resultados positivos en los diferentes entes territoriales. La aprobación de la Ley General de Educación adoptada en 1994, sentó las bases para tal propósito, mediante un trabajo de aportes que la Nación gira a aquellos, en la medida que promuevan la ampliación de cupos escolares.

En el orden de la calidad de la educación los resultados no son tan contundentes, en cierta medida, por el privilegio de la ampliación de la cobertura en desmedro de los procesos de calidad en la formación. Debemos señalar que la política de calidad de los dos últimos gobiernos ha contado con los instrumentos que se diseñan desde el ICFES, CNA, entre otros organismos oficiales, para la realización de pruebas como las SABER y ECAES. De igual forma, se ha dado paso a una serie de medidas encaminadas a reducir el eventual tiempo en la formación, como ha planteado el más importante centro universitario colombiano, la Universidad Nacional.

El anterior análisis sumario de la situación actual de la educación colombiana y de las medidas de política educativa-formativa adoptadas para elevar los niveles de calidad y de competitividad del recurso humano que se forma, conduce a la necesidad de reflexionar acerca

de las condiciones en las que estas reformas podrían avanzar en términos de políticas educativas-formativas como alternativas para el nuevo milenio.

Teniendo en cuenta el marco institucional que ha primado en la política de educación a partir de 1991, resulta necesario clarificar el alcance de las medidas adoptadas hasta el momento en nuestro Estado Social de Derecho. Colombia ha avanzado desde un esquema de centralización y descentralización a reformas educativas orientadas hacia la equidad y la justicia social. El Estado conserva las palancas fundamentales de la inspección y vigilancia del servicio público de la educación, pero ha cedido ciertos espacios para su funcionamiento en los entes territoriales, lo que está creciendo en términos de cobertura, distorsionando las políticas de calidad en los niveles de básica y media.

La experiencia formativa de las leyes educativas demuestra que los mecanismos por ellas creados y puestos en marcha para una mejor planificación centralizada y descentralizada han contribuido a soluciones parciales y no de fondo, como el presupuestal, que es el cuello de botellas de las universidades oficiales, lo que ilustra la necesidad de llevar a cabo reformas profundas de los mecanismos-recursos económicos orientados claramente al apoyo de los centros de educación oficiales para el cumplimiento de sus funciones y alcanzar altas tasas de crecimiento en investigación y de formación en programas de maestrías, doctorados y postdoctorados, como objetivos centrales del sistema educativo.

Las políticas encaminadas producen diferenciación entre las instituciones y marginamiento entre los sujetos que actúan en ellas. Las diferencias se derivan de la mayor o menor productividad científica o de las posibilidades institucionales de ofrecer, por ejemplo, programas de alta calidad. Este carácter diferenciador, en últimas no es sinónimo de

negatividad. Más bien debe mirarse como un elemento de incentivo esencial para alcanzar mayores niveles de eficiencia, productividad y calidad en la formación integral. Una institución debe permitir el despliegue de la capacidad de alternativas curriculares en los procesos de formación. En tal sentido, ella traza unos objetivos centrales para tal fin, donde se tenga en cuenta su biografía particular para no desdibujar su huella institucional identitaria:

1. Elevación de la calidad de la formación con políticas y estrategias claras a través de un mayor compromiso de la administración con la investigación y la docencia.

2. Aumento significativo y sostenido del recurso humano con formación en maestría y doctorado.

3. Mantenimiento de un equilibrio presupuestal a los Grupos y Centros de Investigación.

4. Trazar políticas curriculares integradas, interdisciplinarias y globalizadoras en un sistema de poder relacionar los diálogos de saberes con problemas del entorno.

5. Inserción de las instituciones en la vida social, económica, política y cultural, aprovechando las ventajas posibles de competitividad para sus egresados.

*Para el logro de tales objetivos, es necesario combinar de una manera eficiente y humana los criterios de política educativa con la profundización de las reformas educativas más estructurales, teniendo en cuenta los intereses y emociones de los actores y sujetos de un proceso de formación.*

# ALGUNOS FUNDAMENTOS TEORICOS PARA PENSAR LA EDUCACION Y LA FORMACION DESDE PROPUESTAS ALTERNATIVAS

Dedicarse a investigar la problemática de la Educación y la Formación en los momentos actuales es de suma importancia, teniendo en cuenta el papel que ellas juegan en el desarrollo de los pueblos. De hecho, en diferentes encuentros nacionales e internacionales, estas categorías han sido objeto de evaluaciones y recomendaciones para el concierto de las naciones. Con esos conceptos es posible asociar calidad de vida, desarrollo sostenible, respeto a los derechos humanos, equidad, etc. Los juicios que pueden reflejar las distintas formas a que conllevan la Educación y la Formación en una sociedad van ligados con el surgimiento del proceso de formación histórica de un Estado en correspondencia con los procesos de modernización. Es así que la Educación y la Formación en su evaluación resulta en esos tramos históricos positiva, porque se vincula con cambios en beneficio de la humanidad; aparecen entonces, como elementos estructurales progresivos en la organización social política de la sociedad humana.

La Educación y la Formación pasan a ser factores de progreso, ya que se vinculan ideas progresistas para servir de soporte y preparación para justificar un sistema educativo en sus diferentes niveles. Por lo tanto, no es de extrañar las múltiples definiciones acerca de ellas y de tipologías propuestas por sociólogos, filósofos, pedagogos, etc. Entre estas propuestas cabe destacar la que ya en 1929 había presentado el sociólogo francés Emile Durkheim, con su definición de educación como socialización: “La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que aún no están maduras para la vida social. Tiene por objeto

suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que reclaman de él, tanto la sociedad política en su conjunto, como el medio especial al que está particularmente destinado el recién nacido", o más recientemente las de Olivier Reboul, citado por Zambrano (2002), cuando la define como la "acción que le permite a un individuo desarrollar sus aptitudes físicas e intelectuales, así como sus sentimientos sociales, estéticos y morales, con el fin de cumplir en cuanto sea posible con su tarea de hombre, la que, a la vez, es el resultado de esta acción"; por su parte Charles Hadji dice que la Educación (Zambrano, 2002) "se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona.

Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado a vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser frente a los valores cuya universalidad es incontestable". Tenemos, pues, que la Educación y la Formación resultan adecuadas como objeto de investigación. También, los trabajos de Magendzo, De Alba, Barriga, Puigross, Braslavski, Filmus, entre otros, que en América Latina traslucen el encuentro general por considerar estos conceptos como clave para el desarrollo de nuestras sociedades.

Estos autores al abordar problemáticas educativas-formativas consideran que la Educación y la Formación desempeñan un papel muy importante y constituyen una fuerza positiva, reivindicada por todos los grupos conformantes de una sociedad. Relacionan las variables de la Educación y la Formación con los esfuerzos de desarrollo y calidad de vida, suministrando definiciones para esa relación. Los estudios de síntesis sobre la Educación y la Formación recientes proceden de organizaciones como PREAL, CINDE, CONVENIO

ANDRES BELLO, UNESCO, FLACSO, CLACSO, que presentan propuestas de tipologías, donde registran distintas manifestaciones sociales, políticas, culturales y económicas de la Educación y la Formación y las clasifican por países, o bien con criterios socioeconómicos o según el grado de democratización.

Las definiciones presentadas proporcionan un marco teórico general que se hayan inscritas en paradigmas de la formación. En cuanto a la evaluación misma de la Educación y la Formación para el caso de Colombia, también se les valora positivamente cuando están dirigidas a ser promovidas como asunto esencial del Estado, donde también se toman en cuenta los aspectos negativos al no estar presentes en grupo sociales, que por culpa de ese no recibimiento se ven sometidos a la desigualdad e injusticia social humana y territorial. Una geografía de la Educación y la Formación en Colombia pondría al descubierto lo anteriormente anotado. Pero la cuestión es si se agota la función social educativa del Estado Social de Derecho en estas dimensiones que indudablemente existen. ¿No resulta apropiada para el Caribe colombiano una evaluación de la Educación y la Formación desde propuestas conceptuales de sociólogos, filósofos, pedagogos, economistas, historiadores, en cuanto proyectos prospectivos?

¿Por qué no resultan satisfactorias las afirmaciones sobre la problemática de la calidad de la educación de quienes parten de los estudios sobre la Educación y la Formación en el Caribe colombiano? Sin lugar a dudas, porque se ocupan más de las manifestaciones estadísticas y no de los reales problemas; por ejemplo, como el presupuestal; es decir, de los criterios básicos para pensar en una Educación y Formación con calidad en relación con los contextos de cada uno de nuestros departamentos, ya que de analizarse las condiciones de ellos

y sus distintas variables pondrían en tela de juicio esos muchos estudios estadísticos oficiales y no oficiales. Las dificultades que suscita la ambigüedad de esos estudios debe llevarnos a repensar la Educación y la Formación en nuestro contexto, para que desde estudios recientes de corte etnográfico, podamos definirlas no tanto por las cifras sin sus contenidos, como por su carácter real funcional.

Estos estudios cualitativos definen la Educación y la Formación como posibilidades de vida motivadas por actividades solidarias y políticas. Sirven para movilizar a aquellas partes de la sociedad hacia proyectos comunes pero respetuosos de la diversidad y que propician la multiculturalidad; refiriéndose a aquellos sectores sociales marginados, a quienes se les niega el derecho a vivir bajo el amparo de ellas. En tal sentido, exigen que ellas tengan primacía dentro de un proyecto político, anteponiendo a los intereses político-partidistas los intereses económicos de apoyo a esos proyectos comunes.

La ventaja de esta concepción consiste en que, por un lado, permite una relación más estrecha entre Educación y Formación, por otro lado, abarca el espectro de todas las posibles funciones de ellas, con lo cual resulta adecuada también para dar cuenta de lo importante de esta relación. Estas definiciones no subordinan ni limitan la educación a ningún grupo: es esencia de todo ser humano. Tampoco suponen ninguna imaginación, sino que ellas permiten especificar y evaluar las funciones sociales, culturales, políticas en cada uno de los niveles y ciclos del sistema educativo colombiano en cada caso y en cada situación histórica concreta. Precisamente, al estudiar el periodo de 1991 a 2004, en la concepción braudeliana de tiempo corto, tanto para la definición del contenido como para la evaluación misma, se necesita del análisis de periodos cortos, pues de otra manera, si se parte de análisis evaluativos generales

previos, el resultado de la investigación acerca de la Educación y la Formación estaría indefectiblemente marcado por ese mismo juicio del que se parte. Para no caer en generalizaciones ni en parcialidades que puedan evitarse, es preciso indagar las condiciones de la Educación y la Formación en el contexto del Caribe colombiano y no dar explicaciones inmanentes.

En el marco de los estudios más recientes hay un consenso entre diferentes investigadores de las Ciencias Sociales y Humanas sobre la existencia de una relación entre el grado de desarrollo humano de un país, de una sociedad y los altos niveles de Educación y Formación que el Estado promueva en estas formas inacabadas del ser humano, por una parte, y los procesos de modernización e implantación de currículos alternativos en los diferentes niveles del sistema educativo, es decir, de cambios estructurales en la esfera de ellas. Por modernización se entiende aquí el proceso histórico de cambios estructurales que se realizan al interior de esos niveles, ya a nivel macro, o, a nivel micro, al interior de las Instituciones Educativas. Este tipo de organización curricular, pedagógica, administrativa, abarca hoy en día al mundo entero, de manera que en cierto sentido se puede hablar de un proceso de modernización y reorganización curricular a nivel mundial, sin que ello implique que las repercusiones sociales sean iguales en todas partes.

Precisamente la investigación histórico-comparativa de la modernización de los sistemas educativos se diferencia de las teorías globales de la modernización que postulan una mecánica de evolución general según los parámetros del mundo occidental y suponen una marcha acompasada de la modernización económica y sociopolítica. En este aspecto la modernización del sistema educativo-formativo puede constituir una respuesta al desafío de la modernización

en cuanto constituye una reacción frente al atraso económico y una condición previa para alcanzar las metas de desarrollo de una sociedad a través de la Educación y la Formación.

Por consiguiente, hay que ver la Educación y la Formación en el contexto de los procesos político-sociales del desarrollo colombiano; esto es válido tanto en lo que concierne a dichas categorías en lo relativo a pregrado y de los otros niveles al estimular proyectos educativo-formativos alternativos que contribuyan a la formación de ciudadanos locales en estrecha relación con la educabilidad como ciudadanos también del mundo. Las sugerencias más interesantes e importantes para estudiar el trasfondo social de ellas derivan del concepto crítico de estas categorías en la visión colombiana proceden de Mario Díaz, Elio Fabio Gutiérrez, Armando Zambrano, Nelson López, el Grupo de investigadores en Educación de la Universidad de Antioquia, Pedagógica Nacional y de la Pedagógica y Tecnológica de Colombia, entre otros. Parten del análisis acerca de las problemáticas educativas, formativas, pedagógicas y curriculares en el proceso de modernización del sistema educativo, donde la formación depende de la importancia y de la selección pertinente que los respectivos contextos y en determinados momentos de la sociedad, esta tenga acerca de ellas como resultado de una creciente movilización social y de una progresiva integración de la Educación y la Formación a los problemas de aquella.

La importancia de este enfoque radica, entre otros aspectos, en demostrar que la Educación y la Formación de una conducta social acerca de ellas por parte del Estado es un proceso social clave en el desarrollo humano, y no presupone simplemente la existencia de cupos y cobertura como procesos sociales dados. Los autores arriba señalados conciben el papel del Estado como el garante de ese desarrollo, como un proceso continuo de formación hasta

alcanzar una complementariedad social consciente desde los presupuestos constitucionales del Estado Social de Derecho. La Educación y la Formación bajo esta orientación son concebidas entonces como un imaginario constitucional que tiende a forzar el papel de los gobiernos a respetar este proceso mediante una gerencia intensiva de los recursos presupuestales de los factores que se identifican con la norma de norma.

Los marcos teóricos que han girado alrededor del desarrollo de la Educación y la Formación, también han constituido estímulos esenciales para la investigación educativa y los análisis específicos en los contextos de determinados hechos de transformación de estas categorías. Esas propuestas formuladas en el marco de la modernización y reorganización del sistema educativo se basan en una serie de supuestos acerca de su problemática. Parten de que el sistema educativo en su decurso se ve afectado a desafíos que los gobiernos o los responsables sobre los que recae la responsabilidad de la toma de decisiones, deben resolver para evitar situaciones concretas de crisis, de las que tenemos las siguientes: la crisis de efectividad y eficacia del sistema educativo; la crisis de ofrecimiento de la Educación y la Formación a los diferentes grupos o estratos de la sociedad, la crisis de la participación de la comunidad educativa en las decisiones que tiendan a afectarla, la crisis de identidad frente a la problemática de la Educación y la Formación; la crisis de responsabilidad del Estado en cuanto a la asignación de recursos para el goce de la educación por parte de esos grupos.

La dirección del proceso de modernización del sistema educativo y a la vez las características del sistema político que lo sustenta -las respuestas, por así decir, que se implementan para resolver los problemas ante los desafíos del nuevo siglo,- pueden ser caracterizados, según Mario Díaz (1999) por: La transformación o modernización de las

prácticas pedagógicas, pero que es necesario, considerar los siguientes puntos que pueden ser objeto de todo programa de acción. El primero se refiere a la existencia de un programa de acción coherente que efectúe transformaciones específicas a los sistemas del modelo pedagógico. El segundo tiene que ver con la articulación del modelo pedagógico propuesto con las políticas institucionales. Un tercer punto se refiere a la transformación de los estructuras organizativas tradicionales. Un cuarto punto se refiere a la producción de materiales educativos y medios que favorezcan la formación flexible. Un quinto se refiere a la creación de un programa de formación pedagógica del profesorado para redefinir su hábito pedagógico y otro punto se refiere a la conformación de grupos de profesores y estudiantes partidarios de los procesos de modernización curricular y pedagógica.

Varias razones inducen a utilizar lo sugerido por Díaz como un instrumento heurístico para estudiar la problemática de la Educación y la Formación. Puesto que fija una secuencia de desafíos, permite tomar en cuenta las circunstancias históricas concretas de las diferentes crisis del sistema educativo en cada caso, en relación tanto con los factores internos del cambio de la Educación y la Formación como con los factores externos del proceso de modernización, las políticas de entidades internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional en general, sus influencias en el sistema educativo de los países en vía de desarrollo.

Partiendo de la estrecha correspondencia y de la conexión recíproca entre Educación y Formación y el proceso de modernización o de transformación social, lo sugerido por Díaz permite, por ejemplo, delimitar los periodos a investigar tomando en cuenta las crisis de aquellas en su relación.

Además, enrolar la investigación en esta perspectiva ayuda a describir cada uno de esos procesos presentes en la periodización, que constituye en el fondo la meta de la Propuesta: **"PENSAR LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO: PROPUESTAS ALTERNATIVAS PARA EL NUEVO MILENIO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA",** o también como tarea específica del desarrollo de cada uno de los problemas identificados.

A partir de estas consideraciones teóricas pueden deducirse algunos pasos esenciales de la Propuesta a desarrollar desde el análisis de las condiciones contextuales del proceso de modernización del Estado colombiano y la identificación de actores y sujetos que con sus políticas y estrategias lo articulan a la educación y la formación, así como también su organización, el análisis y la evaluación de las funciones del sistema educativo definidas para los procesos de cambio del sistema educativo. Con estas fases de trabajo y con las definiciones ya presentadas, la Educación y la Formación aparecen como objetos que pueden ser estudiadas con cierto método. Y en la medida en que se hace hincapié en sus funciones para el proceso de construcción del sentido de región y de país, tiene sentido hacer también de las Propuestas alternativas para el nuevo milenio un objeto de investigación.

Esto es válido para los procesos educativo-formativos en el Caribe colombiano, en tanto esas categorías deben ocupar cada vez más la atención de los estudiosos y de las autoridades debido a lo que ellas representan para el desarrollo regional y nacional, a fin de enfrentar con imaginación los problemas derivados de nuestra actual situación, para encontrarnos en el camino hacia una región empotrada con altos niveles de competitividad y de calidad en su educación. Por eso, ocuparnos de pensar la Educación y la Formación en términos de

propuestas alternativas puede ser una manera de acercarnos a la realidad de la región y sus problemas.

El presente trabajo pretende abordarlos de manera interdisciplinaria para analizar las condiciones de origen y sus manifestaciones educativa-formativas en los distintos niveles del sistema. Los estudios sobre ciertos aspectos de esta compleja temática, por ejemplo del Ministerio de Educación Nacional, Planeación Nacional, Secretarías de Educación y las Facultades de Educación, se han ocupado de describir y problematizar esta realidad, y entidades como la Cámara de Comercio del Atlántico, Universidad del Norte, Atlántico y la Universidad Simón Bolívar, han pretendido problematizarla. Es el caso de los llamados estudios de "políticas sectoriales" con su preocupación por el "atraso económico y social de la Costa Caribe", sobresaliendo trabajos como las "Características y problemas en Educación Básica y Media en la Costa Caribe" de Javier Báez y Gustavo Duncan y "La Educación Superior en la Costa Caribe y sus retos actuales", de Jesús Ferro, Alberto Roa y otros (1999). En la reciente convocatoria de Grupos de Investigación de Colciencias, los Grupos reconocidos en el campo de los "Estudios Científicos en Educación" problematizan esta realidad desde el contexto del Caribe colombiano, pero sobre todo instrumentalizando en el ámbito de la implementación desde las innovaciones curriculares, pedagógicas o didácticas en el campo de los saberes. A partir de los nuevos retos, la investigación educativa pretende dar respuesta a ellos, sobre todo en momentos en que al sistema educativo se le exige resultados y acreditación de quienes educan y forman. Esto se debe hacer, por ejemplo, a través de investigaciones de evaluación educativa que subrayen la problemática y apunten a soluciones.

En tal sentido, la Educación y la Formación se consideran el motor de nuestro tiempo y las encargadas de dar respuesta a necesidades de la sociedad para superar los bajos niveles de competitividad de los egresados en los diferentes niveles del sistema. Son muy escasos los trabajos que han tomado la evaluación educativa como objeto de estudio y análisis profundos en el Caribe colombiano, o por qué no deplorar la ausencia de esta preocupación como la razón de ser de las Instituciones de Educación Superior en este contexto. Este fenómeno de la evaluación educativa, en sus diferentes resultados e implicaciones, sin embargo, se presentan sin discutirlos o sin profundizar en sus causas a partir de los actores y sujetos responsables, y no se plantean en el contexto más amplio de la responsabilidad del Estado frente a ellos, e inclusive los resultados ICFES, PRUEBAS SABER y ECAES, no son asumidos desde análisis rigurosos regionales y nacionales y sólo nos ofrecen una base estadística de los diferentes rangos comparativos estandarizados, sin ocuparse de las reales causas que definen una Educación y una Formación con equidad social, problematizadora, humana y con calidad.

No obstante, hay algunos trabajos fragmentarios ofrecidos en revistas y en la prensa nacional, que subrayan, que la calidad de la educación es un asunto de todos. Hacen hincapié en la peculiaridad de los resultados en determinadas áreas del conocimiento en un trabajo de evaluación comparada por regiones y países latinoamericanos. Entre estudiosos de esta problemática tenemos a Montenegro, Hommes, Cajiao, Gómez Buendía, por citar algunos, que exponen el análisis de la calidad de la educación bajo el aspecto de una integración de la educación al mundo de economía para el caso colombiano. Sin embargo, sus escritos contienen sugerencias estimulantes para precisar planteamientos o delimitar problemáticas más precisas, ofreciéndonos informaciones valiosas. También hay que mencionar trabajos recientes del

Ministerio de Educación Nacional y Planeación Nacional, que estudian este fenómeno evaluativo para la comprensión de la Educación y la Formación con calidad.

Partiendo de estos trabajos, se trataría de estudiar y evaluar esas categorías, en el proceso de dar respuesta a los retos del nuevo milenio. El objeto central del estudio serían las propuestas alternativas educativa-formativas, las condiciones para originarlas e implementarlas, sus estrategias, las interrelaciones de los niveles entre sí y con los proyectos de nacionales y regionales, esto es, la implementación activa de la Educación y la Formación en la vida social para el nuevo milenio. Se tratará, pues, de comprender a través del tiempo, cuáles son las propuestas alternativas educativa-formativas, cómo y quiénes las soportan investigativamente.

# ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES PARA LA CONSTRUCCION SOCIAL DE CURRICULOS ALTERNATIVOS

En clara sintonía con un modelo de realidad curricular, entendido como algo que está deviniendo, fluyendo y oscilando, como es el proceso de formación, entendido también como un interminable querer llegar a ser, que en últimas es la inacabilidad del ser humano (ZAMBRANO, 2000), puede decirse que ella es la relacionalidad creativa del imaginario de lo formativo presente en los procesos de construcción curricular, que se despliega sobre lo que la tradición occidental denomina "paideía", "bildung", etc., según la concepción filosófica que domine ese imaginario.

A continuación voy a tratar los movimientos desplegados por el Imaginario de lo formativo a manera de consideraciones sociales en los procesos de construcción de currículos alternativos, entendidos como procesos creadores, enmarcados en una lógica del sentido comprensivo de un contexto que con unos sujetos sociales sientan las bases para ello. Con el estudio de las "consideraciones estructurales" se trata de evidenciar cómo en la matriz primaria de una sociedad como es la Formación, siempre hay un conjunto de fenómenos, que se hacen indispensables para la mejor comprensión de lo educativo-formativo, que deben estar presentes en la construcción social del Currículo.

A modo de encuadre general de lo que llamo una "propuesta socio-histórico-cultural" en la construcción de currículos alternativos paso a exponer unas clave básicas que han de facilitar una interpretación no-reduccionista del Currículo en relación con los procesos de formación:

**1. El contexto como frontera.** El modelo curricular potenciado por el paradigma anglosajón de la formación e interiorizado en el sistema educativo colombiano a través de la estandarización hace de la realidad del proceso formativo un mundo "instrumental", donde reina el orden y la razón, el sentido del saber hacer en definitiva. Ello apunta hacia la estructura lógica de un proceso rígido, donde supuestamente se propicia una estabilidad de lo educativo-formativo. Aquí, no se aviene el sentido profundamente humano del ser, en sus emociones e intereses muy particulares. Mientras tanto el ser, el ser del estudiante, el ser del docente y el ser de la Institución Educativa están permeados de accidentes, cambios, devenir, contradicciones. Dicho de otro modo, el mundo de la formación presente en los procesos de construcción social del currículo, está sometido a imprevisibles procesos de cambios, mutaciones y transformaciones, que se hace necesario reconocer y afrontar.

Con la entrada en vigencia de nuevas propuestas formación a partir de 1992, con la entrada en vigencia de las leyes educativas, el modelo estático comenzó a sufrir fractura y ha dado paso a la posibilidad de re-crear lo histórico-socio-cultural al interior del Currículo. En este particular, hay que aludir que la construcción social del Currículo denota un "artesanado" que utiliza los paradigmas de la formación para una forma más humana del ser.

Frente a esta tesis, el esquema de construcción social del Currículo que aquí se propone define el ser presente en ese proceso como devenir, tiempo, espacio e inacabamiento de la formación misma de ese ser. Lo anterior es sustentado por el ya citado Zambrano cuando afirma que la formación del ser es el inacabamiento, donde participan el cambio, el desorden, junto con lo regular, el orden, la razón en la formación. Sobre ambos polos no excluyentes entre sí se sustenta el proceso de formación al interior del Currículo.

Se propone entonces pasar del modelo estático, no participativo, instrumental de las prácticas curriculares en los procesos de formación, en donde prima como verdadero el objetivo irracional, el objetivo cumplido y la estandarización de lo subjetivo y emocional del ser, en un contexto histórico-socio-cultural lleno de apariencias, por cuanto él es mudable y dinámico y a ello debe apuntar el Currículo desde propuestas alternativas. De esta suerte, el mundo preestablecido de parámetros curriculares para la formación confiere primacía a esas verdades curriculares, que en definitiva se conceptúan como importantes en el ser de la institución.

Frente a esta idea, aquí se defienden: las rupturas, los azares, el inacabamiento de la formación del ser como inconcluso y necesitado del contexto en el que está inmerso, y que son fruto de una creatividad socio-histórico-cultural humana dadora de sentidos, valores e ideales para responder y llenar las muchas preguntas acerca de la formación integral como existencia siempre recurrente en el hombre. En todo caso, conviene subrayarlo, el Currículo como creación histórico-social de los actores y sujetos de una Institución Educativa, lleva en su seno la marca de la precariedad siempre permanente, donde se ciernen y abren nuevas propuestas formativas-curriculares con imaginación y creatividad.

**2. El componente del contexto.** En este aparte se mantiene que el sentido de interpretación del contexto es una realidad no ajena a los procesos de formación, lo que supone una labor social-constructiva, afirmativa, significativa, axiológica y con sentido de necesidad en virtud de múltiples interpretaciones culturales del proceso formativo, donde cada sociedad genera su propio mundo de la Educación y la Formación como experiencia profunda de sentido. Vale decir, toda comunidad educativa tiene sus representaciones acerca de su contexto y sólo a ella compete sus interpretaciones y respuestas frente a la Educación y la Formación. Se trata,

por tanto, de hacer de la experiencia formativa profunda de una Institución Educativa un elemento irreductible y constitutivo de toda puesta en escena de sus marcas interpretativas socialmente elaboradas e históricamente determinadas.

En efecto, la revalorización de lo interpretativo en los procesos de construcción de Currículos alternativos promueve una praxis social creadora de la Educación y la Formación que no está vinculada sólo con el saber hacer a través de las competencias, sino a partir del propio proyecto de vida del estudiante, de la institución y del docente. Por lo mismo, la vida emocional es recuperada en este tipo de propuestas frente a la rigidez emblemática de las competencias-estándares para el hacer. En este tipo de acción creadora de los eventos educativos y formativos en los procesos de construcción curricular cohabitan lo subjetivo y lo objetivo. Por lo tanto, en ese despliegue se privilegian unos valores para la vida, como acciones legítimas formativas. Tras la revalorización de la conjunción de estas dos lógicas para interpretar el contexto, la vida como tal adquiere sentido de vida social, porque se trataría de recordar que "los hombres tienen que dar a su vida individual y colectiva una significación que no está preasignada y que tienen que hacerlo frente a unas condiciones reales que ni excluyen ni garantizan el cumplimiento de su proyecto" (Castoriadis, 1989).

**3. Prioridad acerca del concepto de Formación.** En paralelidad temática con los dos aspectos anteriores, este aparte busca promover un intento de hurgar en la fertilidad creativa del milenario concepto de Formación. El actual sentido de estandarización y calidad que se exige en la actualidad en el sistema educativo ha relegado el sentido de lo humano. A través de los procesos de racionalización de la educación, hoy se tiene un fuerte correlato en la adquisición de logros y competencias en la formación. La extensa y valiosísima obra del

Paradigma Francés de la Formación, pone de relieve la procedencia arquetípica de la comprensión humana de la Formación en sus diferentes etapas, desde la paideía griega hasta llegar a toda esta ontología creadora de la identidad de la formación presente en otros paradigmas como el anglosajón, el alemán y el latinoamericano para el caso de occidente. Para el caso del Paradigma francés, el punto de partida es que la formación está ligada con el acceso simbólico y cosmovisional del sujeto en el tiempo histórico, encontrando su suelo nutricio en la autorreflexión que hace el sujeto de su autonomía. Por ello, las preguntas por el educar y el formar están indisolublemente enlazadas a la pregunta cómo asume el Estado, la Sociedad y la Familia estas preguntas, donde en todo caso, cada uno de estos responsables sólo puede plantearse su respuesta en relación con el otro.

La tematización de estos aspectos ha validado una interpretación no-reduccionista de la creatividad histórico-social y cultural de la Educación y la Formación como actividades generadoras de significados a lo largo de la Historia de la Educación. Sin embargo, donde estas dos se materializan de manera unitaria y, a su vez, dinámica, es en el Currículo como construcción histórico-social y cultural para pensar en propuestas alternativas, por cuanto él es portador del complejo espiritual de una cultura y soporte trascendental de la Educación y la Formación que anidan las huellas de la humanidad y que desde diferentes visiones paradigmáticas sirven como protomodelos desde donde se canaliza la ilusión fundacional de un orden social justo y digno, siempre necesitado de un complemento axiológico para cumplir la tarea de formar integralmente a quienes forman parte de él.

# BIBLIOGRAFÍA

ACEBES LOZANO, JORGE (1994). Sobre los problemas y métodos de la historia oral. En GARAY, (COORD.). La historia con micrófono. México, Instituto Mora.

AEBLÍ, H. (1988). ¿Qué es lo que queremos significar cuando hablamos de la Investigación Pedagógica? Narcea, Madrid.

AGUILAR, F (1991). La transformación de la Escuela en Colombia. Reflexión Educativa. Nº 10. Santafé de Bogotá.

ALTBACH, P. G y Et. al (1989). Nuevos enfoques en educación comparada. Mondadori, Madrid.

AMAYA, G y TÉLLEZ, G (1987). Formación de docentes: El reto de la calidad educativa. Revista Educación y Cultura, Nº 12, Santafé de Bogotá.

ANGULO, J. F y et. al (Coordinador) (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Aljibe, Málaga.

APPLE, M (1986). Ideología y Currículo. Akal, Barcelona.

ARISTIZÁBAL, A (1989). El currículo y sus relaciones pedagógicas. Revista Educación y Cultura. CEID-FECODE, Nº 17, Santafé de Bogotá.

AYALA, M y Et. Al (1983). Enseñanza, ciencia y currículo abierto. Revista Educación y Cultura. CEID-FECODE, Nº 30, Santafé de Bogotá.

BALL, S. J (1994). Foucault y la Educación, Morata, Madrid.

BERGER, P y LUCKMANN, T (1990). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.

BERNSTEIN, B (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Prodic, Bogotá.

CABALLERO, P (1992). Proyecto Educativo Institucional, una oportunidad para ser autónomos. Revista Educativa y Cultural, Nº 35, Bogotá, Colombia.

CALVO, S. H y Et.al (Editores) (1999). El rezago de la Costa Caribe colombiana Banco de la República. Santa Fé de Bogotá.

CARR, W (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa-crítica. Morata, Madrid.

CARR, W y KEMMIS, S (1988). Teoría de la enseñanza. La investigación–acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona.

CASTORIADIS, C (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Dos Tomos. Tusquets, Barcelona.

COOK, T y Et.al (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morata, Madrid.

DE ALBA, A (1995). Currículum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila, Buenos Aires.

DE LORS, J (1995). La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO. Santillana. Bogotá, Colombia, Sudamérica.

DE TEZANOS, A (1987). Maestros, artesanos e intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. U.P.N., Bogotá.

DECRETO 272 DE 1998. Legis, Bogotá.

DÍAZ, A (1994). Currículum y evaluación. Aique, Argentina.

DÍAZ, M (1985). Contradicciones de una Pedagogía retórica. Revista Educación Pedagogía y Cultura. CEID-FECODE, Nº 4, Santafé de Bogotá.

DÍAZ, M (1986). Modelo Pedagógico Integrado. Una caracterización de los modelos pedagógicos. Revista Educación Pedagogía y Cultura. CEID-FECODE, Nº 7 y Nº 8, Santafé de Bogotá.

DÍAZ, M (1990). Pedagogía, Discurso y Poder. Coprodic. Bogota.

DÍAZ, M (1993). El campo intelectual de la educación en Colombia. Universidad del Valle, Cali, Colombia.

DÍAZ, M (1998). La formación académica y la práctica pedagógica. ICFES, Bogotá, Colombia.

DÍAZ, M (1999). Formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICFES. Santafé de Bogotá.

DÍAZ, M (2000). La formación de profesores en la Educación Superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias. ICFES, Bogotá, Colombia.

DÍAZ, M (2001). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Magisterio, Bogotá, Colombia.

DÍAZ, M (2002). Flexibilidad y Educación Superior en Colombia. ICFES, Bogotá, Colombia.

ELLIOT, J (1991). El cambio educativo desde la investigación–acción, Morata, Barcelona.

EISNER, E. W (1976). Cómo preparar la reforma del currículo. El Ateneo, Buenos Aires.

EISNER, E. W (1998). Cognición y currículum. Amorrortu Editores, Buenos Aires.

EUSSE, O (1994). "Procesos de construcción del conocimiento y su vinculación en la formación docente", Perfiles Educativos, Nº 63. México.

FECODE (1988). Revista Educativa y Cultura, Nº 14, Bogotá, Colombia.

FERRY, G (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. UNAM, México.

FLÓREZ, R (1994). Hacia una Pedagogía del Conocimiento. McGraw Hill, Santafé de Bogotá.

GALLEGO, R (1992). Comunidad de educadores. Construcción y dinamización. Colección pedagógica Siglo XXI. Antrhopos, Santafé de Bogotá.

GARCIA, N (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. Encuentros pedagógicos transculturales. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

GIMENO, J (1988). El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Morata, Madrid.

GIMENO, J (1989). El currículo: una reflexión sobre la práctica. Morata, España.

GIMENO, J y Et. al (Comp.). (1995). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Akal, Madrid.

GIROUX, H (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. MEC.

GOYES, I; USCATEGUI, M; DÍAZ, S y GUERRERO, L (1996). Elementos Teóricos de un Currículo Universitario para la Modernidad. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Sudamérica.

HABERMAS, J (1992). La Reconstrucción del Materialismo Histórico. Taurus Humanidades, Barcelona.

HERNÁNDEZ, D (1993). El currículo: una construcción permanente. Revista Educación Pedagogía y Cultura. CEID-FECODE, Nº 30, Santafé de Bogotá.

JAEGER, W (1994). Paideía. FCE, México.

KISH, L. (1972): Muestreo de encuestas. Trillas, México.

KEMMIS, S (1.998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.

LANDSHEERE, G (1995). La investigación educativa en el mundo. FCE, México.

LEMKE, D (1983). Pasos hacia un currículo flexible. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC, Santiago de Chile.

LEY 30 de 1992. Santafé de Bogotá.

LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN. Santafé de Bogotá. 1995.

LÓPEZ, N (1995). La Reestructuración Curricular de la Educación Superior. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES-Universidad Surcolombiana, Bogotá, Colombia.

LORENZO, M (1997). El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa. En: Organización y dirección de instituciones educativas. Grupo editorial universitario y asociación para el desarrollo de la comunidad educativa. Granada.

LORENZO, M (1999). El liderazgo educativo en los centros docentes. La Muralla SA. Madrid.

MAGENDZO, A (1986). Currículo y cultura en América Latina. P.I.I.E., Santiago de Chile.

MAGENDZO, A (1996). Currículum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Ediciones Anthropos. Bogotá.

MARDONES, J. M (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Anthropos, Barcelona.

MAX-NEEF, M y et. al (1987). Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro. Centro de alternativas para el futuro. Santiago de Chile.

MEIRIEU, P (2004). En la escuela hoy. Octaedro. Barcelona.

MEJIA, M. R (1988). Movimiento pedagógico. Una búsqueda plural de los educadores colombianos. Documentos ocasionales, Nº 42. Santafé de Bogotá.

MELICH, J y et. al (1994). Después de la modernidad, nuevas filosofías de la Educación. Paidós, Barcelona.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1994) Decreto, Bogotá, Colombia.

MOCKUS, A (1987). El movimiento pedagógico. Un movimiento por el saber y la cultura. FES. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá.

MORA, J (2005). El mejoramiento de la docencia en la Universidad del Valle: Su reconstrucción conceptual. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, Nº 4. Pontificia Universidad Católica, Chile.

MORA, R (1999). Docencia e Investigación en las Facultades de Educación: a propósito del Decreto 272 de 1998. Revista Encuentro Bolivariano. Nº 2, Enero-Diciembre. Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, Barranquilla.

MORA, R (2002). La constitucionalización del derecho a la educación en Colombia. Revista Justicia, Nº 7, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.

MORA, R (2003). Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de la Educación. Material Inédito en prensa. Dos tomos. Barranquilla.

MORA, R (2004). Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación. Tomos I y II. En prensa, Barranquilla.

PAREJA FDEZ. DE LA REGUERA, J.A. (2002). La violencia escolar en contextos interculturales: un estudio en la Ciudad Autónoma de Ceuta (Tesis doctoral). Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (inédito). Granada.

PARRA, R (1986). Los maestros colombianos. Plaza y Janés, Bogotá.

PARRA, R (1992). La calidad de la educación. Universidad y cultura. FES. Tercer Mundo, Santafé de Bogotá.

PETERSON, K (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. La Muralla, Madrid.

PLAN DE DESARROLLO DEL DISTRITO DE BARRANQUILLA. Documento. Fase I. Diagnóstico, Barranquilla, Marzo, 1993.

PUIGGROS, A (1990). Sujetos, disciplina y currículo. Vol. I. Galerna, Buenos Aires.

REPUBLICA DE COLOMBIA (1994). Ley General de la Educación. Santafé de Bogotá.

RODRÍGUEZ, R (1993). Enfoques curriculares para el Siglo XXI. Revista Educación Pedagogía y Cultura. CEID-FECODE, No. 30, Santafé de Bogotá.

SANTOS GUERRA, M. A: (1990): Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Akal. Madrid.

SCHWAB, J. J (1994). Un enfoque práctico para la planificación del currículo. El Ateneo, Buenos Aires.

STENHOUSE, L (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid.

STENHOUSE, L (1998). Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid.

TÉLLEZ, G y AMAYA, G (1987). Políticas Educativas. Educación y Cultura, Nº 12, Santafé de Bogotá.

TORRES, J (1993). Interdisciplinariedad y globalización del currículo. Morata, Barcelona.

TORRES MARTÍN, C. (2002). El valor formativo en los clubes formativos. Un estudio de caso: El Club polideportivo Granada´74. (Tesis doctoral). Dpto. Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Granada (inédito). Granada.

TYLER, R. W (1982). Principios básicos del currículum. Troquel, Buenos Aires.

VASCO, C. E (1983). Documento de Trabajo. Bogotá, Colombia.

VASCO, C. E (1993). Currículo, pedagogía y calidad de la educación. Revista Educación Pedagogía y Cultura. CEID-FECODE, No. 30, Santafé de Bogotá.

ZAMBRANO LEAL, Armando (2002). Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica. Nueva biblioteca pedagógica. Santiago de Cali, Colombia.

ZAMBRANO, A (2002). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Nueva biblioteca pedagógica. Santiago de Cali, Colombia.