

Currículo, Identidad y Saberes en el Caribe Colombiano

*Reynaldo Mora Mora¹, Jairo Solano², Diana Lago de Vergara³,
Yucelis Ávila Hernández⁴, Sofía Alejandra Mora Macías⁵*

HACIA LA CONFIGURACIÓN Y APROPIACIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL CARIBE

Desde las siguientes reflexiones invitamos a los actores y sujetos responsables del educar y el formar, a que consideremos de manera más profunda cómo hacer más pertinente la educación y la formación, no solo frente a lo que significa formar “competentemente”, sino frente a los valores que denotan el “Ser Caribe” en su relación con la Nación colombiana, a través de la relación región y educación, como el esfuerzo de tantos. Un proyecto como el de “Pensar un currículo Caribe” (Arango, 1986) se plantea desde estas reflexiones, como un techo educativo para construir una propuesta alternativa-pertinente (Rodríguez, 1996) que apunte a hacer posible el mandato constitucional de formar en los valores de la diversidad cultural que configuran la Nación colombiana, donde el educar y el formar sean el ritual cotidiano de los responsables de la educación, haciendo prevalecer las prácticas del formar para la vida. En este

-
1. Doctor en Ciencias de la Educación. Líder Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Docente Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. Investigador Asociado Universidad Simón Bolívar.
 2. Doctor (PhD) en Historia de América Universidad Pablo de Olavide (Sevilla, España). Doctor (PhD) en Ciencias de la Educación, Universidad de Cartagena. Magíster en Sociología de la Educación, Universidad de Antioquia. Magíster en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Sociólogo UNAULA, Medellín. Líder del grupo Estudios Interdisciplinarios sobre el Caribe de la Universidad Simón Bolívar. Docente Doctorado, Universidad Simón Bolívar, Universidad de Cartagena.
 3. Doctora en Ciencias de la Educación Universidad Complutense, Madrid. Investigadora Universidad de Cartagena. Docente Doctorado en Educación Rudecolombia Universidad de Cartagena.
 4. Magíster en Educación. Docente Investigadora del Distrito de Barranquilla.
 5. Estudiante de Derecho y Ciencias Políticas. Joven integrante del semillero del Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas. Columnista del diario “La Libertad” de Barranquilla.

esfuerzo colectivo debe confluír la formación que se expresa en cómo formar al ser humano en los más altos valores de lo que conforma nuestra identidad en diálogo con otras culturas.

Este es el desafío que hemos venido planteando: proponernos formar como forma de vida más humana, como el producto terminal de la educación. Al dirigir una propuesta de hacer una educación y una formación más humanas, convoca a cada uno de nosotros a hacer lo que esté a nuestro alcance como padres de familia, educadores o directivos, etc., para lograr esta meta; es lo que se debe intentar en las instituciones educativas. En este proceso es muy importante el papel del maestro como ese sujeto que permite abrir el alma y el corazón de los estudiantes, para que ellos comprendan la diversidad que hay en la profundidad de Colombia, en sus diferentes regiones y localidades, para llegar a comprender al otro, como un valor capital en la formación. Por ello, insistimos en que una propuesta educativa-formativa debe partir en primer lugar en contestar a la pregunta: ¿en qué paradigma de la educación y la formación ella se apoya? Esto, para que en un segundo momento la propuesta se afirme en valores, pensando en que se forma a seres humanos iguales que a los docentes, con los cuales se interactúa para la construcción de una mejor sociedad. Es decir, que el paradigma no es solo darle sentido teórico-conceptual a la propuesta, él debe abrir los sentimientos-valores de los actores y sujetos del proceso formativo para la comprensión frente a la diversidad cultural de nuestros pueblos, porque en ella está la riqueza de una sociedad.

Podemos avanzar desde el punto de construir propuestas educativas pertinentes si nos apoyamos en estrategias pedagógicas y curriculares que, como el Currículo Crítico y Cultural (CCC), proponen una metodología constructiva de formar al ser en la cultura y también en la eficacia y la competencia de la sociedad del conocimiento. La diversidad de propuestas confirma que la educación es una fuente de oportunidades para los seres humanos, especialmente en países como los nuestros. Pero la educación y la formación implican responsabilidades, donde el Estado es y debe ser el primero en asimilarlos. Una prueba que corrobore lo anterior, es cómo la asume a través de políticas

traducidas en recursos humanos y financieros para elevar la calidad de vida del conjunto de una sociedad. Pero así como la educación y la formación son fuentes de oportunidades, las estrategias que las dinamicen, como para citar el caso de la evaluación, pueden originar agudas inequidades y marginamiento social, ampliando las desigualdades al punto de que son la mayor amenaza de una sociedad. Todo esto obliga a los distintos actores y sujetos del proceso educativo-formativo a reflexionar sobre el curso que lleva la educación y la formación y a tomar las medidas necesarias para una mejor educabilidad, enseñabilidad y aprendibilidad.

Pensamos que las estrategias con las que se participe en el proceso determinan los resultados para las regiones y para la Nación. Hay aquí una gran responsabilidad para el conjunto del sistema educativo y para los gobiernos locales, regionales y nacional. Entonces tenemos que apostar a propuestas educativas pertinentes, significa pensar siempre y en primer lugar el sentido humano presente en ellas, que tengan un rostro humano que promueva la capacidad del ser humano de vivir armónicamente en sociedad (Altabach *et al.*, 1989). En esto se necesita de estrategias que solo pueden nacer del conjunto de una Comunidad Educativa, que debe basarse en una perspectiva humanista: el ser antes que el hacer.

Las instituciones educativas deben formar ciudadanos para el mundo global, donde esa comunidad, como elemento importante de la sociedad, demanda ser un actor más importante ante esta apuesta; por ello, el sentido de formar para una globalización humana que esté presente en la construcción de los Proyectos Educativos Alternativos (Schon, 1992). Aquellas son el mejor lugar para abordar esta preocupación fundamental y para emprender esta tarea formativa. La educación como depositaria de la esperanza de la humanidad debe cumplir este deber ético; para ello debe ser potenciada sobre la base de cómo lo asumen las políticas de Estado frente al educar y el formar.

En las tres últimas décadas ha sido interesante el debate académico-investigativo alrededor de la región en Colombia; en ello se reconocen los esfuerzos de

Orlando Fals Borda desde su papel como constituyente en la Asamblea Constitucional de 1991. Estas convergencias han tenido un núcleo común: los estudios sobre la región. Una de las problemáticas más ricas está relacionada con el “pensar la educación y la formación” que ha dado pie para la búsqueda de propuestas alternativas en la raíz misma de los actores y sujetos del proceso, frente al problema de la construcción de pertinencia e identidad frente al quehacer de lo educativo-formativo. Los trabajos sobre el pensar la región evidencian las diferencias de criterios de las distintas disciplinas en torno a esta problemática. Esta comprensión interdisciplinaria, no solo en relación con la educación, sino también en concordancia con los problemas sociales, económicos, etc., hace de esa comprensión y la interpretación la mejor herramienta para la transformación de la región a partir de la educación y la formación.

Los diferentes trabajos que los investigadores del Caribe colombiano han aportado permiten explorar distintos niveles de comprensión, interpretación, desarrollo y fortalecimiento de la educación y la formación, a fin de encontrar lo significativo y pertinente de las propuestas de este pensar, partiendo de la comprensión de la realidad para enfrentar con mejores interpretaciones y estudios lo social-educativo de esta región. Este panorama ha hecho que las diferentes preocupaciones de los grupos de investigación se cuestionen sobre lo anterior. Pero no podemos decir que ya todo está abordado epistemológica, conceptual, teórica y prácticamente, pues es indudable la existencia de trabajos serios en tal conocimiento. Debe decirse, que este conocimiento educativo-formativo que nos han proporcionado las Ciencias Sociales y Humanas para entenderlo (González, 2004), no puede verse linealmente en el devenir histórico de la educación en este contexto, porque huelga señalar la trayectoria formativa de las Facultades de Educación de la década de los años 70 a esta parte, han pasado por crisis y transformaciones en cuanto a la significación de la formación de docentes, que va conforme a las exigencias históricas de la sociedad y del mundo. Sin lugar a dudas, el conocimiento por impulsar la relación pasado-presente y futuro de la educación y la formación puede servirnos para modificar esta relación, en cuanto los actores y sujetos de este proceso tengan conciencia de ello.

Recuperar la importancia del ser haciéndose en la cultura, obliga a plantearnos el problema de cómo educar y formar, qué valores deben estar presentes en esa propuesta, cómo mediar lo personal con la otredad para apuntalar otro tipo de educación y formación (Goodson, 1995). Por ello, el estudio de lo cultural como sentido primigenio de la educación y la formación, apoya propuestas curriculares desde las expresiones de la multiculturalidad, lo que implica recuperar los sentidos de la cultura, sus principios y basamentos que dan razón a la identidad cultural como un proyecto educativo regional de gran envergadura. Conviene entonces, entender por qué la cultura viene a convertirse en un paradigma de la educación y la formación como mejor alternativa para entrelazar el ser-la región-la Nación con un proyecto democrático en valores. En tal sentido, las instituciones educativas pueden cumplir con tareas concretas en esta construcción social de valores identitarios que permitan desarrollar y fortalecer conocimientos y valores para el beneficio de un conglomerado social. Hoy volvemos a pensar en la importancia de estos criterios que están plasmados en la Constitución de 1991 y en la Ley General de Educación de 1994, así como en la necesidad de reflexionar sobre la mejor forma de dinamizar las propuestas que conciben docentes y estudiantes en los diferentes Proyectos Pedagógicos presentes en los Proyectos Educativos Institucionales, donde debe privilegiarse el sentido más humano de la formación.

Lo estipulado en los fines de la educación colombiana, presentes en la Ley General de Educación, deben ser concretados en un proyecto de democracia, lo que requiere de autoconocimiento y de autocrítica por parte de los sujetos del proceso. Por eso, la problematización de cómo educar y formar de manera idónea, mejor ética, para hacer más coherente la democracia escolar con la democracia ciudadana, en cuanto ambas van aparejadas buscando hacer realidad los preceptos constitucionales. Pero en todo ello, este tramo se entrelaza con el ser de las regiones, que en definitiva eso es Colombia, en cuanto ella se descubre en la diversidad cultural regional, conforme se descubren los valores supremos en los que estamos inmersos y cómo estos se decantan y consolidan regionalmente para establecer el diálogo permanente entre Nación y región a partir de la educación y la formación (Habermas, 1995).

Las prioridades que un sistema educativo –ya regional o nacional– debe sopesar, se dan en el sentido de, por un lado, hacer prevalecer la cultura y en ella las tradiciones asumidas críticamente, y, por otro lado, lo que los proyectos de vida regional o nacional necesitan en esta sociedad del conocimiento, posibilitando nuevas concepciones, paradigmas a fin de configurar un horizonte de sentido reflexivo y crítico frente al quehacer educativo-formativo para construir mejores formas de vivir, pensar y actuar en beneficio de ambos proyectos.

Uno de los propósitos de este trabajo “Pensar la educación y la formación en el Caribe colombiano”, es el desarrollo y fortalecimiento de la Investigación Pedagógica en las instituciones de educación preescolar, básica y media para configurar la Plataforma Científica Caribe siglo XXI como proyecto de identidad curricular-cultural a partir de la promoción de grupos de investigación en estos niveles. Por ello, la creación de una red para la puesta en marcha de tal tarea, que organice y configure el Observatorio Pedagógico del Caribe colombiano “Fernando Piñeres Royero”. Desde aquí, se deben propiciar espacios para la explicación y comprensión de lo educativo-formativo, donde se valore la relación señalada, que involucra la ética, la política, la economía, la cultura y la pedagogía como horizontes para esa comprensión.

A partir de la promulgación de la Constitución de 1991 aparece como definitivo el sentido de relación entre región y Nación a través del conocimiento de los valores que nos lleva a formular interrogantes sobre cómo debemos comprender al otro y qué elementos de la cultura deben ser aprehendidos por la pedagogía y el currículo en el cauce de lo formativo. Una vez que las estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares de la Investigación Pedagógica comienzan a configurar proyectos para tal dinámica, el problema de la comprensión del otro desemboca en un problema ético y pedagógico, como reto para el sistema educativo. La postulación de un Estado Social de Derecho respetuoso de la dignidad humana y del establecimiento de un orden social justo, constata que la construcción social de la realidad es un problema cultural donde intervienen sujetos con sus emociones e intereses. Desde esta perspectiva irrumpen en el panorama de la educación las propuestas de formación

en valores, “los mundos plurales” y las diversas opciones de vida en estas dos últimas décadas y a lo cual, la jurisprudencia de la Corte Constitucional colombiana ha respaldado.

Por tanto, el problema para un Sistema Educativo Regional Caribe, es cómo vincular lo ético con lo cultural y lo pedagógico para la construcción de ese orden social justo y digno: ¿qué valores promover?, ¿cómo relacionar la identidad regional con la nacional de manera equilibrada? En este sentido, es interesante el trabajo que en las instituciones educativas realicen los docentes bajo perspectivas de valorar la identidad, traducida en valores ético-humanos, en respuesta a una ausencia de valores.

Sin embargo, no perder el sentido de lo ético en el quehacer docente es fundamental, en tanto lleva a privilegiar lo sustantivo de la educación y la formación: la vida humana presente en los fines de la Ley General de Educación. Los basamentos culturales, éticos, políticos y pedagógicos obligan a pensar en la educación y la formación como un proyecto humano, que convenga al diálogo región-Nación como proyecto regional identitario de nuestros más altos valores, aunados a Latinoamérica y el Caribe. Nos parece que una perspectiva así debe permitir no solo la consideración crítica de nuestros problemas a través de la educación y la formación, sino la posibilidad de recuperar en ambos sentidos nuestro pasado-presente y un futuro mejor. Por ello, aquel vínculo práctico de la enseñabilidad y la aprendibilidad de los contenidos seleccionados por tener relación directa con la cultura en la vida cotidiana misma, que dé origen a la transformación de nuestro presente, desde la necesidad de estructurar un entrelazamiento entre el sistema educativo regional y el nacional para la configuración de los seres conformantes de la nacionalidad colombiana: cómo se comprenden y cómo se articulan en el gran proyecto educativo-formativo-pedagógico-curricular (Gutiérrez, 2002), es lo que constituye un análisis para la comprensión de tal dinámica.

Configurar una propuesta educativa-formativa-curricular desde la identidad cultural, demanda la clarificación de unas bases identitarias, es decir, que con

ello se articule con la vida misma, con el modo de vida particular según cada país, localidad o región. Por eso, la educación y la formación deben también entenderse como formas de vida para ver el mundo, y en ellas, están presentes las culturas con sus identidades sociales, religiosas, artísticas, etc., que agrupan un complejo social-cultural, por ejemplo el mundo latinoamericano o el mundo musulmán: debe interesarle a una sociedad el educar y el formar para la comprensión de esas particularidades en relación con la complejidad misma del mundo (González, 2004).

Construir una propuesta curricular pensando identidades culturales, significa abordar comprensivamente diversas formas de vida para encontrar el sentido a lo cultural como una actividad educativa-formativa. Esto viene a denotar que las propuestas curriculares, por ejemplo, se construyan a partir del contexto, es decir, donde se vive, para que desde ese vivir-actuar se expresen los basamentos culturales a ser tenidos en cuenta. Entonces tenemos que el papel del currículo, así como sus estrategias requieren de un repensar las categorías del educar y el formar, donde haya lugar para lo cultural, entendido como el sentido de vida de una sociedad. Esta dimensión presente en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) se articula con base en procesos de comprensión de los núcleos del saber pedagógico como la hermenéutica del educar y el formar. El sentido de “cultura”, como lo que le da vida a una propuesta de esta naturaleza debe concebirse como un proceso continuo de comprensión de lo identitario-cultural, que necesita de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares según los niveles del sistema educativo, en el intento de relacionar realidades concretas con comprensiones de sentido en la puesta en escena del educar y el formar.

Esta atención desde el currículo se hace más importante cuando son tenidas en cuenta las intenciones significativas, las emociones, los intereses, los proyectos y objetivos de una cultura, que le dan su identidad, que se entrelazan con las reglas y normas de la sociedad para un mejor convivir en y para la cultura. Por tal razón, toda propuesta educativa-formativa debe hacer énfasis en la potenciación de lo comprensivo de la otredad para que ella se convierta en la

respuesta a cómo se conciben las diversas culturas en sus diferentes existencias y formas de vida o en la propia tradición. Debe señalarse aquí, que esta competencia del “comprender” a ser potenciada en una propuesta educativa, implica la tarea de entender una visión del mundo articulada en distintos niveles y esferas de una cultura a través de sus diferentes manifestaciones; pero no solo esto, también implica entender la forma en la que se relacionan hombres y mujeres que conviven o comparten esas diferentes manifestaciones de una cultura o una visión del mundo.

Con el desarrollo de esta competencia en el educar y el formar, se permite una mejor intelección de las diferentes expresiones de una cultura, donde cada una de ellas tiene su sentido y su concepción particular del mundo, que en últimas es lo que le da su identidad, lo que viene a plantear un reto a lo educativo-formativo-curricular, en tanto se impone un nuevo marco de estructura de investigación del sentido por lo cultural, que no puede ser ignorado, ya que el mundo es pluralidad de formas de vida y su comprensión es lo que permite que una propuesta cale en un determinado contexto. Es esta cualidad, la del contexto, la que acepta la articulación de la formación con la cultura desde el currículo.

Teóricos como Hans Georg Gadamer son conscientes de que la comprensión relaciona la teoría con la práctica; es el eterno problema de cómo relacionar nuestro pensar con el hacer. Para este autor hay que retornar a la filosofía práctica: la tarea de la filosofía es justificar y defender la razón práctica y política contra la dominación tecnológica basada en la ciencia. Este es el punto de la hermenéutica. Ella corrige la peculiar falsedad de la moderna conciencia: la idolatría del método científico y la anónima autoridad de las ciencias reivindican nuevamente la más noble tarea del ciudadano –la elaboración de decisiones de acuerdo con la propia responsabilidad– en lugar de conceder esta tarea al experto. En este sentido, la filosofía hermenéutica es la heredera de la más antigua tradición de la filosofía práctica (Gadamer, 1997, p.334). Para el caso de la educación y la formación, hay que apuntalar en los proyectos pedagógicos presentes en los proyectos educativos institucionales por una her-

menéutica pedagógica-curricular que se constituya en una preparación fuerte y profundamente comprensiva y crítica hacia lo enseñable, lo aprendible y lo educable, como lo central de la formación acorde con su sentir.

La intención por la pretensión de construir propuestas curriculares de hondo sentido por la cultura, no es elaborar planteamientos metodológicos para el saber pedagógico presente en la formación de un docente, sino develar regionalmente esta forma básica de vida en el conjunto de la Nación colombiana a través del educar y el formar. Por ello, es válida la tarea de explorar las estructuras de la comprensión cultural en el currículo pensando la región, como una dimensión de sentido para todas las instituciones educativas, así como los ámbitos de la hermenéutica en las diferentes áreas o disciplinas del conocimiento propuestas, por ejemplo por la Ley 115 de 1994. Se trata de enlazar nuestra comprensión de lo cultural regional Caribe en el currículo, propiciando huellas y basamentos identitarios, para podernos comprender como región en un diálogo franco y sincero con lo nacional, entendido esto como una estructura fundamental de la existencia de las regiones en el tinglado de lo nacional, como sus diferentes formas básicas de existencia de la Nación colombiana.

LA TEORÍA CRÍTICA Y SU CONTRIBUCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

Sin duda, una de las influencias más significativas en los procesos de construcción curricular en la perspectiva crítica, es la Escuela de Frankfurt (Habermas, 1995), porque introdujo las ideas de sus pensadores en los procesos de formación. La teoría crítica, desde su pensamiento, que se deriva de una determinada posición en el tiempo y en el espacio, tiene un doble propósito: orientar la solución de problemas educativos en relación con el currículo, que surgen en el marco de perspectivas específico-contextualizadas, o reflexionar sobre las características particulares, que a su vez da lugar a una teoría educativa-formativa-curricular determinada, con el fin de buscar teorías alternativas. Estos propósitos son el origen de la teoría curricular crítico-cultural (Mora, 2009).

Una teoría curricular crítica desde lo cultural, hace de la relación currícu-

lo-cultura y formación que la caracteriza una disciplina teórica en cuanto se organiza en torno a la lógica del educar y el formar en y para la cultura, junto con un claro compromiso intelectual con el paradigma de la formación crítico-cultural (Ferry, 1990). Los miembros de la comunidad académica que han venido sustentando esta perspectiva desde categorías como formación, currículo y cultura se convierten en el principal *modus operandi* de la investigación en este campo. Como resultado, una teoría curricular que relaciona educación-formación-curriculum con la cultura, que es de naturaleza marcadamente contextual, busca explicar diversos hechos de esa relación dentro de un marco de análisis referenciado. En otras palabras, una teoría crítico-cultural curricular como disciplina se construye como respuesta a las necesidades de un contexto sociocultural con actores específicos (Flórez, 1994). Por consiguiente, el principal propósito de esta teoría es proponer alternativas que surjan de dichos contextos, al tiempo que se busca tanto la emancipación como la creación de un orden social justo y digno en una sociedad.

El punto de partida para una teoría curricular crítico-cultural es el análisis del marco de acción particular, o estructura curricular sociocultural, a través de la cual se promueve un proceso de formación. Esta estructura está determinada por un contexto específico que se compone de tres aspectos interactuantes en el proceso de construcción curricular:

- Los elementos cultural-materiales (entendidos básicamente como aquellos basamentos que dinamizan el contexto);
- Las ideas que sobre el educar y el formar se tengan (que comprenden aquellos imaginarios colectivos), y
- Las instituciones, entre ellas la escuela (cuyo propósito esencial es darle sentido a la educación y a la formación a partir de la cultura). Es el proceso de institucionalización de la relación educación-formación-curriculum-cultura, mediante el cual se ejerce la socialización de los sentidos culturales presentes en los contenidos curriculares.

En lo que respecta a cómo insertar esta teoría en el área de la investigación educativa-curricular (Kemmis, 1988), se puede argumentar que la teoría crítica

permite interpretar los problemas educativo-formativos que tienden a reflejar los intereses de un contexto, apuntando de modo significativo el ejercicio de educar y formar desde lo crítico-cultural en el sistema educativo (Díaz, 2001). Además, el flujo de conocimiento sobre lo cultural en el proceso de teorizar y argumentar críticamente una sugerencia así, se canaliza si el currículo se asume como una propuesta de investigación que permita interpretar, argumentar y proponer alternativas curriculares, críticas y culturales, rompiendo con ello la hegemonía curricular y teórica sin el sentido por la cultura, entendida como una tendencia teórica contra-hegemónica para el educar y el formar.

Las observaciones anteriores se reflejan en una afirmación de Dona Ferrada (2001), según la cual, los teóricos críticos de la educación han abordado en numerosas ocasiones la problemática de los contenidos culturales, coincidiendo muchas veces en la recuperación de la cultura local como parte de los saberes que transmite la escuela; sin embargo, se encuentran opiniones bastante dispersas cuando se trata de la visualización de la totalidad de los contenidos culturales existentes en la sociedad en que ella se encuentra y cómo ellos deben representarse. A este respecto, la autora presenta una serie de puntos interrelacionados que en su conjunto, conforman un enfoque crítico del currículo:

- La escuela opera principalmente desde la perspectiva del mundo de la vida y como tal debe ser regulada, a nuestro parecer, bajo contextos de acción comunicativa, y en menor medida desde la perspectiva del sistema, ya que con ello se escapa a la lógica del dinero y el poder.
- La escuela, encargada de reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida (cultura, sociedad y personalidad, mediante las funciones de transmisión cultural, integración social y socialización), cuenta con espacios limitados pero suficientes para mantener, renovar y transformar cada uno de ellos.
- Las acciones educativas deben reconocer y encarar el conflicto en vistas a su utilidad para cuestionar la realidad social, política y cultural en la que se desarrolla cada una de ellas.
- La teoría curricular debe reconocer la existencia de mundos de la vida a nivel global, local y grupal y a partir de allí ha de replantearse tanto frente

a la universalidad cultural y social, como a la particularidad local y grupal en la que se encuentra inmersa.

- La teoría curricular debe reconocer tanto la diversidad de acciones con que se desarrolla cada una de las actividades que propicia la escuela, como la diversidad de racionalidades que le acompañan.
- La diversidad de modalidades curriculares se dirige a un enfoque u otro dependiendo del predominio del tipo de acción y racionalidad con el que opera mayoritariamente (...).

Esta teoría se evidencia en las prácticas curriculares por la referencia continua a la racionalidad comunicativa (Habermas, 1995) en cada uno de los procesos curriculares, donde operan predominantemente con uno de los cuatro tipos de racionalidades que analiza Ferrada, con arreglos a fines (de la acción teleológica), práctico moral (de la acción regulada por normas), práctico expresiva (de la acción dramática) y comunicativa (de la acción comunicativa). Todo ello, construido primordialmente mediante la distinción entre esta teoría y otros campos teóricos del pensamiento curricular, y la adhesión a teorías curriculares. Tenemos entonces, que el concepto de currículo como un producto, una teoría, es aquella construcción que apuesta por una sociedad que, además de reproducir las estructuras simbólicas del mundo de la vida necesarias para el mantenimiento de una cultura y una sociedad, sea al mismo tiempo capaz de incorporar procesos de renovación e innovación requeridos para su enriquecimiento, como también de la apertura de espacios que permitan revertir los fenómenos de crisis, con lo cual iniciar la transformación social (Ferrada, 2001).

El currículo es lo que se construye con respecto a un contexto y una historicidad que lo produce, es ese espacio que piensa históricamente el educar y el formar, y los problemas que integra. Así, una aproximación de una teoría crítica en la contribución a la construcción curricular desde una perspectiva cultural implica, ante todo, la necesidad de descubrir lo que de la cultura ha sido silenciado en la educación y la formación como resultado de las prácticas curriculares hegemónicas, lo cual a su vez exige que la teoría crítica-cultural-curricular se considere como un espacio en el que compiten de modo

permanente distintas visiones del mundo cultural. Esto equivale a reconocer que la actividad teórica en la disciplina curricular ha evolucionado dentro del marco de la educación y la formación en lo que podría denominarse la geopolítica del conocimiento curricular.

Otra manera en que puede analizarse la contribución de la teoría crítica en la construcción curricular es acerca del vínculo cultura y formación, mediante el ejercicio de deconstrucción cultural, diseñando para ello el poder determinar los elementos culturales que emergen para una formación específica presentes en las prácticas educativas y formativas, en donde aquellos se entienden como una interrelación de textos para la mejor comprensión de las culturas. Estas se convierten en objeto de investigación para que sean también un producto escrito en texto, a fin de llevar a cabo la pertinente selección cultural de los contenidos. En consecuencia, esta selección se deriva de la comprensión que de las culturas tengan los sujetos del proceso de formación, y no como algo socialmente impuesto.

Acerca de la noción de currículo, es importante señalar que De Alba (1991) lo concibe como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa. Estos elementos culturales se incorporan en él, no solo a través de sus aspectos formal-estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales el currículo formal se despliega, deviene práctica concreta, que en la medida en que se encuentra estrechamente articulado al o a los proyectos político-sociales amplios, sostenidos por los diversos grupos que impulsan y determinan un currículo es una propuesta político-educativa. Las anteriores apreciaciones remiten, de manera particular, al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de determinación curricular. Esto es, como lo anota la investigadora mexicana, en la sociedad en general, en su seno, donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, le imprimen a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

Esta discusión sobre el discurso de lo cultural, devenido críticamente ofrece un ejemplo interesante sobre cómo se pueden utilizar los elementos de esta discusión en la formación asumidos como visiones de mundo. Podría argumentarse plausiblemente que el discurso de una propuesta curricular crítica y cultural emerge como contraste con su opuesto en la tradición del pensamiento anglosajón. El opuesto a pensar críticamente la cultura en la formación serían los planes de estudio basados en objetivos rígidos y desconectados de la realidad, con todas las implicaciones excluyentes que ello entraña. El significado del discurso crítico cultural como posibilidad alterna del educar y el formar se torna más comprensible cuando se examinan las condiciones del contexto para describir e interpretar sus situaciones (Sthenhouse, 1998).

Se considera que la teoría crítica desempeña un papel crucial en términos de alejarnos de aquellos elementos del paradigma anglosajón que hacen de la formación un instrumento más para la sociedad de consumo, que aún sigue vigente en nuestro sistema; para pensar desde la teoría crítica la creación de posibilidades alternativas de la educación y la formación, más propicias hacia un cambio cualitativo tanto en la investigación educativa-curricular como en las prácticas pedagógicas y curriculares (Lansheere, 1995).

LA IDENTIDAD CULTURAL COMO CATEGORÍA PARA LA COMPRENSIÓN DEL EDUCAR Y EL FORMAR EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR

El verdadero giro como estrategia para la construcción curricular al que se ha venido aludiendo a lo largo de este trabajo, se da en la interpretación de la identidad cultural como parte de la acción para la comprensión del educar y el formar, todo ello, relacionado con los propósitos de un sistema educativo, como la interpretación ética y política que hace una sociedad de tal hecho (Forero, 1999). Este significado de dicha comprensión se torna evidente cuando confluyen en el horizonte curricular los ideales de la educación y la formación, no como una simple técnica curricular de diseño, sino como un saber adquirido en la comprensión que una sociedad a partir de la educación hace de la cultura para vehicular una determinada formación. Este saber teórico-práctico

de la identidad cultural se propone un fin ético: que se eduque y forme bajo un severo sentido por lo humano en la apuesta de la comprensión cultural. En tal sentido, la identidad cultural es una forma de cómo una sociedad se mira interna y se proyecta externamente a través de la educación bajo unos presupuestos pedagógicos y curriculares, es un saber de cómo comprender al otro desde esa identidad, lo que lleva a que los dispositivos pedagógicos y curriculares introyecten una serie de conocimientos que dan los basamentos culturales de una sociedad, para que la pedagogía y la didáctica pongan en escena estrategias para esa mejor comprensión.

La mayor relevancia que se le otorga al sentido de la identidad cultural en los procesos de construcción curricular es la de un saber ético en procura de la comprensión por la otredad, opuesto al simple saber de conocimientos conceptuales existentes como “rastros” de una cultura, pero sin la mirada humana, demasiado humana para llegar a comprender esa otredad. Esta relevancia ética en la relación ética-identidad-educación y currículo debe hacerse presente en toda la puesta en escena de la educación como proyecto permanente de vida. Por ello, la identidad cultural debe ser aprehendida en los diferentes actos de la enseñabilidad y la aprendibilidad; es en esa relación donde se pone a prueba una propuesta educativa-formativa-curricular.

Junto a la identidad cultural, que es la razón de ser de una cultura, aparece la comprensión por esa identidad. La comprensión es el sentido por la otredad como virtud ética a partir de la educación; ella, se da por el hecho de que la pedagogía es un hecho cultural y como tal requiere de la comprensión para sí misma, es una consecuencia de cómo una sociedad a través de la educación quiere sumarse al torrente de esta universal como actuación de la humanidad. Este carácter ético, que se quiere favorecer en los procesos de construcción curricular, es la capacidad de los actores y sujetos del proceso educativo-formativo por el conocimiento a los otros, para que ello se traduzca en hechos pedagógicos de conocimiento desde la enseñabilidad y la aprendibilidad de los basamentos culturales de una determinada identidad.

Por ello, la comprensión cultural de la identidad en los procesos de construcción curricular es la estrategia por el educar y el formar en una suma de valores que representa a aquella, como conocimiento técnico, práctico, moral y ético, que viene a constituir el medio, la búsqueda porque los sujetos a los cuales se educa y forma estén identitariamente manifiestos con esa comprensión cultural, lo que le da sentido al quiénes somos, para dónde vamos, qué nos hace ser, por ejemplo, caribeños o colombianos.

Uno de los mejores ejemplos que puede darse para ilustrar esta hermenéutica de la identidad cultural en los procesos de formación, es aquella que los docentes hacen del contexto cultural, ya que en ella se intenta relacionar educación-cultura-curriculo con una determinada formación (Grundy, 1994). Lo que debe subrayarse es el sentido que le dan los sujetos a esa identidad, para que ella movilice esa formación en el curriculo; ello viene a ser la dimensión práctica de la tarea de esta hermenéutica cuando se ejerce en aras de favorecer esa relación.

La relación anotada es también un elemento importante para esta construcción. Por ello, la mediación entre dichas categorías es el movimiento característico de un curriculo para la vida (Landesman, 1998). Sin embargo, en nuestro sistema educativo, la relación sugerida no aparece nunca claramente en una propuesta educativa-formativa. Aquí es donde caben las propuestas alternativas curriculares para pensar la educación y la formación desde la cultura, ya que supone que ellas articulan la tradición con la modernidad, a fin de concretar en lo posible los basamentos culturales como contenidos curriculares en una formación.

Es preciso añadir que la relación categórica que se ha propuesto es sugestiva e interesante. En este sentido, su conceptualización como un saber ético en procura de educar y formar a un ser más humano y solidario resurge como una propuesta para el siglo XXI, convirtiendo el ejercicio de la construcción curricular como un momento reflexivo de la deliberación de una comunidad educativa pensando en esta responsabilidad ética colectiva. Como *praxis* es-

pecífica que se haga en el proceso de formación por parte de los docentes, la identidad cultural es una categoría de acción “anti-instrumental”, pues tiene la fuerza de hacer de la comprensión cultural el momento vivificante de una formación, como aquella elección que realiza esa comunidad educativa deliberativa para beneficio de la humanidad (Gimeno, 1988).

Lo anterior permite reflexionar sobre los problemas que enfrenta la educación y la formación en una propuesta curricular alternativa a partir de la cultura, si no se quiere elaborar de esta relación algo instrumental en la formación. Se hace necesario, articular las categorías señaladas como lo razonable pedagógicamente en una propuesta educativa, promoviendo competencias socio-afectivas-comunicativas, que insistan en que los saberes generados de lo cognitivo, son producto de la relación mente-cultura, para pensar en lo que somos a través de ellos en una determinada identidad cultural.

Desde lo señalado se ha intentado articular la relación entre educación-formación-curriculo e identidad cultural, y, de ahí, para pensar en propuestas alternativas en un país de regiones como Colombia. Al recuperar la cultura como lo conformante de los procesos educativo-formativos, el concepto de identidad cultural se articula a nociones pedagógicas como apoyo a la visualización de la propuesta, y, por ello, a la obligada revisión de nociones como educación, formación, pedagogía, currículo, competencias y evaluación, junto al replanteamiento de paradigmas que han hecho emerger la problematización del educar y el formar. Quien mejor ha ejemplificado con su trabajo y sus investigaciones este giro para el caso latinoamericano es María Victoria Peralta (1996).

La necesidad de situar la identidad cultural en un terreno activo como el educativo-formativo, la relación ya sugerida, las estrategias pedagógicas y didácticas para hacerla posible, son algunas de las cualidades atribuibles a la búsqueda sistemática en la obra de esta investigadora chilena. Ella intenta hacer de la identidad cultural el desarrollo y la configuración de los procesos de educación y formación. El carácter de su trabajo está, más bien, dirigido a

abordar la categoría específica y que, a nuestro juicio, es la base para configurar una educación y una formación para la humanidad, como es la identidad cultural. Este es el punto de partida que llega a curricularizarse a través del conocimiento de la diversidad cultural manifestada desde los diferentes saberes que se imparten en una determinada formación.

Pero, ¿por qué hablamos de una identidad cultural para estructurar y darle vida a un proceso educativo-formativo? Las diferentes concepciones de formación, desde los grandes paradigmas de la educación, es un tema que se re-crea en el de identidad cultural, por la preocupación por hacer de la educación y la formación estrategias para la construcción de una humanidad más solidaria y justa. La configuración de la identidad en una propuesta curricular depende de elementos que articulan las demandas sociales en donde la reflexión y las decisiones que ponen en escena la identidad cultural a través de la educación y la formación deben estar mancomunadas a todos los dispositivos pedagógicos y didácticos (Álvarez, 1985), de forma tal, que también los contenidos curriculares sean los que articulan un ideal de hombre y mujer en una específica cultura. Construir propuestas curriculares desde la identidad cultural (García, 1992), no solo requiere de la capacidad de aprender a comprender las diferentes culturas en sus expresiones y sentidos, a formular juicios de acuerdo con lo que ellas son, sino también del fortalecimiento de la autonomía solidaria del individuo frente a un colectivo, como es la cultura, a través de la educación que posibilita entenderlas.

La educación y la formación (García Ospina, 2001) hacen parte de un procedimiento racional de poder establecer reglas que permitan visualizar un doble ejercicio: el educativo-formativo y el ético-político, para la institucionalización de la identidad cultural y la configuración a través de ella de una educación y formación humana, demasiado humana. A partir de las estrategias pedagógicas y curriculares que permiten hacer realidad la relación planteada, que supone educar y formar para la construcción de un proyecto educativo-formativo-ético-político democrático y universal en el establecimiento de un orden social justo y digno. Es una de las preocupaciones de este trabajo para demar-

car el interés por la identidad cultural en los procesos de formación, permitir la construcción de propuestas curriculares que favorezcan la promoción de un ser autónomo en lo individual y en lo social, como una esfera de diálogo pedagógico y curricular (Apple, 1986), como parte de una configuración de propuestas partiendo de los valores inherentes de una determinada identidad, que se deben propiciar en un sistema educativo. De nuevo el problema de la comprensión de las culturas toca a las puertas de la educación y la formación, para preguntarnos: ¿cómo valorar al otro como un ser cultural?, ¿cómo el currículo justifica en términos educativo-formativos las estrategias para esa valoración?

Se parte por considerar que la identidad cultural en los procesos de construcción curricular es un problema que involucra a todos los actores y sujetos, a través de ellos, se referencian procesos de autoaprendizaje, por ejemplo, en la familia, y en tanto tales configuran y organizan unas reglas para valorar la identidad, que va de la identidad a los padres, a la familia, al colegio, las instituciones hasta configurar una identidad cultural que organiza redes, para hablar de identidades culturales locales, regionales y nacionales. En cada una de esas configuraciones hay un ejercicio de construcción de la identidad cultural, como un espacio de autorreflexión que piensa lo local en relación con las otras identidades culturales. La educación y la formación vienen a construir modelos educativos, formativos y curriculares para ponerlas en escena.

El currículo en el sistema educativo abre posibilidades formativas para la autorreflexión constitutiva y comprensiva de la identidad cultural en el ejercicio de clarificar aquellos valores que la hacen posible. Solo a través de la articulación formación-curriculo e identidad cultural, dotada de criterios crítico-comprensivos, se puede formar críticamente en el respeto a la otredad, construyendo así un cultura democrática en valores que lo identifiquen desde la educación y la formación, como un ejercicio de identidad individual y colectiva, autorreflexiva (McLaren, 1994).

Es en el terreno de la educación y la formación en donde la humanidad puede

sacar adelante estos ideales de solidaridad social y de acuerdos reflexionados desde cada uno de los actores y sujetos de estos procesos. Por eso, la construcción curricular a partir de la identidad cultural se constituye como una herramienta imprescindible para pensar la educación y la formación desde propuestas alternativas en los diferentes escenarios de la geografía colombiana, y es la cultura, y en ella, la identidad cultural, la categoría clave, como el lenguaje cotidiano que mueve los referentes culturales regionales, regionales, nacionales y latinoamericanos cuando se piensa en la construcción del currículo; es el ejercicio curricular abocado a fortalecer la comprensión cultural desde la educación y la formación, para promover el encuentro con la otredad como el factor clave de comprensión de la humanidad.

Una construcción curricular así debe vincular el proceso hermenéutico con uno reconstructivo y pragmático educativo-formativo, desde acciones pedagógicas y didácticas que aporten el carácter comprensivo de ellos para forjar una ética de esa otredad al interior de los procesos formativos, como espacios de debates y de problematización que estructuren lo crítico de las autonomías de los sujetos intervinientes (Giroux, 1990). La configuración de la identidad cultural como un basamento para los procesos de construcción curricular resalta el vínculo entre formación-vida cotidiana y cultura como uno de los rasgos más significativos; relación que está mediada por las exigencias de la humanidad. Por eso, el rasgo que se pretende destacar como lo más esencial en esa significación es la necesidad de la comprensión de las culturas, el fortalecimiento de estrategias pedagógicas constituyentes de esta dinámica, que implica el reconocimiento de la otredad (Tesourne, 1993). De ahí, el llamado que se le hace a la educación y la formación como proyectos culturales en construcción permanente, convertidos en herramientas privilegiadas para ese reconocimiento.

La identidad cultural impone la argumentación como esa vía para tal reconocimiento. El rasgo comprensivo que sustenta tal teorización viene a evidenciarse en el desarrollo de los contenidos que la sustentan. Esta pretensión de validez está implícita en los fundamentos teóricos de la relación formación-currícu-

lo y cultura, que vienen a ser situaciones discursivas argumentadas que la problematizan. Como un proceso de aprendizaje colectivo en el que se van especificando las diferentes estrategias propias para el logro de una identidad cultural de corte universal, que toca las huellas identitarias de la humanidad misma, respondiendo específicamente a una concepción integral del concepto de cultura como un horizonte (Marcuse, s.f.), donde se sitúa al sujeto desde una perspectiva de autorreflexión crítico-comprensiva de las culturas a partir de la educación y la formación que le permita plantear exigencias de respeto por lo local en un diálogo constructivo con lo universal.

Desde este punto de vista cabe considerar la institucionalización de tales propuestas: la necesidad de hacer de la educación y la formación como el compartir un fundamento normativo común, que en este caso es la identidad cultural; ya que solo así es posible caminar hacia metas identitarias por localidades, regiones, países y continentes, como los espacios geoculturales ganados por la educación y la formación para hombres y mujeres respetuosos a tratar comprensivamente la cultura con todo lo que expresa; este sería el ejercicio de una propuesta educativa-formativa-curricular que supone el ejercicio de las mejores herramientas para hacerla posible. La cuestión de la identidad cultural en los procesos de construcción de propuestas curriculares se expresa en los intereses, necesidades y emociones que se pongan en juego y en escena, lo cual requiere de una actitud ética y argumentativa de los actores y sujetos en una relación significativa de reconocimiento mutuo, capaces de ejercer a su vez un entendimiento y diálogo para el desarrollo de tales propuestas.

La formulación de concepciones reflexivas en ese proceso vincula formas de validez teóricas en cada uno de los pasos de esa construcción, que se hacen reconocibles y justificables en la medida que se argumenten de acuerdo con los basamentos que informan una determinada identidad cultural (Ball, 1994). Este espacio constructivo para pensar y configurarla en propuestas curriculares alternativas, se constituye en el medio para restablecer el diálogo de lo local con lo universal en el plano de la vida cotidiana de las instituciones educativas. Esta concepción culturalista integrativa en la educación y la for-

mación se evidencia en la necesidad de articular ese mundo de vida, entendido como un marco cultural comprensivo con los procesos educativos-formativos que tracen puentes de solidaridad pensando la humanidad como la expresión de la cultura de todos y todas. Los espacios de construcción curricular en las Instituciones Educativas son generadores de procesos de autocomprensión de sus realidades, de sus propias identidades a través de reglas procedimentales sobre el educar y el formar en diálogo con la cultura.

En el ámbito del discurso práctico, encontramos frente a los conflictos y discrepancias surgidas de las distintas propuestas a las que se suelen asociar intereses distintos en los procesos de construcción curricular, donde se introducen configuraciones de situaciones contextuales, como escenarios contrastantes que permiten vincular experiencias empíricas con las condiciones ideales, para hablar por ejemplo de una educación y una formación con calidad. Ello se da como conflicto porque las realidades empíricas no son asumidas en la mayoría de los casos en el currículo con sus contenidos, partiendo de la identidad cultural que atraviesa esas experiencias. El objetivo entonces de una propuesta educativa-formativa-curricular alternativa en relación con los procesos de configurar la identidad cultural en ella es el de lograr un ámbito de racionalidad comprensiva cognitiva-emocional y legítimamente fundante de esa propuesta.

La situación por configurar la identidad en tal relación, es un espacio que no puede ser sustraído a todo lo largo del educar y el formar; y su carácter fundante posibilita al campo de la educación y la formación de unas herramientas para conformar voluntades colectivas racionales para movilizar en el currículo los ideales de una determinada identidad cultural. El proyecto histórico de la Constitución colombiana se presenta en el marco de una concepción de lo social en relación con los presupuestos de un ideal universal de humanidad a través de los derechos humanos que se ha interiorizado en la educación como afortunadamente lo establece el artículo 67 de dicho texto al plasmarse que la educación tomará en esos lares. Allí se plantea la construcción de propuestas alternativas educativo-formativas partiendo de las distintas identidades que

conforman la gran identidad de la Nación, lo que permite cohesionar un diálogo constructivo reconociendo las otredades, que por ejemplo, son las regiones, como la Caribe colombiana, posibilitando la articulación de espacios de discusión a partir de la educación y la formación, como proyectos regionales colectivos desde procedimientos culturales-educativos-políticos y legales para un desarrollo humano de todos los integrantes de Colombia.

Pensar la identidad cultural en la educación y la formación desde propuestas alternativas curriculares esboza posibles vías para la articulación de la discusión de los contenidos al interior de los procesos de educabilidad, aprendibilidad y enseñabilidad. Una forma de empezar esta tarea es a través de la puesta en marcha de Proyectos Pedagógicos en las diferentes áreas del conocimiento haciendo suyos los basamentos constituyentes e identitarios de la identidad cultural, como el espacio formal-pedagógico que reconstruye los procesos culturales desde los núcleos de formación, posibilitando espacios para la autorreflexión como uno de los momentos más significativos de ese proceso de construcción curricular.

Con ello se trata de establecer la relación entre formación, cultura e identidad bajo la dimensión de la teoría curricular desde la cultura en los procesos de formación. En esta dimensión, la formación de los sujetos parte del punto de vista que se tenga de la cultura, la identidad y de la formación; donde la identidad es entendida en términos de autonomía, como una competencia, tanto cognitiva como socioafectiva y el sujeto se adscribe al punto de vista de la otredad ética universal.

En este esquema, la formación es y debe ser un espacio pensado y construido como propuestas alternativas educativas que fortalezcan la posibilidad de llegar a perecer el desarrollo de seres autónomos donde puedan establecer intercambios argumentativos y propositivos de opiniones y no de imposiciones (Bernstein, 1990). El ideal de configurar una identidad cultural como basamento en los procesos de formación debe ser compatible con la autorreflexión de los sujetos-maestros en cuanto a la enseñabilidad de lo que hacen, de tal

forma que en la construcción del espacio de la formación escolar o universitario se ligen las dimensiones éticas, políticas, culturales, etc., para construir un *ethos* educativo-formativo sustentando lo humano demasiado humano (Puiggros, 1990).

El desarrollo de esta configuración –como una tesis de la teoría curricular a partir de la cultura– está fuertemente vinculado a la posición en relación con la educación y la formación pensando la identidad cultural. Esta dimensión intenta subsanar los errores que en algunos paradigmas de la formación se hace olvido de ella, en cuyo centro se encuentran los álgidos problemas de nuestra contemporaneidad. En el intento de construir un Paradigma de la Formación Alternativo para América Latina y el Caribe (PFALC), en el cual las preocupaciones de la humanidad presentes a través del reconocimiento comprensivo de las culturas, pudiera reconciliarnos con ellas y darnos la oportunidad a partir de la educación y la formación, de no separar las demandas sociales y humanas del ser de las políticas educativas de las naciones, no solo para terminar con el dualismo del ser y el hacer, sino buscando un ambicioso vínculo entre estas categorías (Mora *et al.*, 2014).

Es la insistencia comprensiva de esta propuesta por no perder el carácter universal formal de la educación y la formación, pensando en las culturas que pertenecen al conjunto de la humanidad, que son un frente de defensa a los valores universales (Bourdieu & Passeron, 1998). La preocupación de la teoría curricular por el problema de la fundamentación de la identidad cultural en los procesos de formación emerge como respuesta ante el fracaso de los paradigmas desde los cuales se han levantado la educación y la formación en Occidente y, de manera particular en América Latina al tratar de encontrarle sentido a su existencia como pluralidad de voces en relación con la educación y la formación. También porque el objeto que comprende la educación y la formación varía de cultura a cultura, por lo que estos conceptos no pueden tener una dinámica pedagógica y curricular sin hundir en las raíces de sus basamentos culturales constituyentes. Por lo tanto, la validez de unos principios educativos y formativos pensando la identidad cultural, deben descansar en

concepciones sustantivas de la naturaleza del ser humano, como alternativa posible de búsqueda para una educación y formación conectadas, de alguna manera, con el hecho de satisfacer demandas sociales que son parte constitutiva de una cultura.

Lo característico de estos principios, constituyentes a su vez del PFALC, están determinados exclusivamente por la comprensión humana de las culturas, que es universal en su forma, esto es, se aplican independientemente de las consideraciones políticas, sociales o ideológicas. Desde este punto de vista, se considera como una ganancia de este paradigma el punto de partida de la educación y la formación desde el abordaje de la identidad cultural. Por abordaje entendemos que se pueden asimilar los argumentos constituyentes de una determinada identidad cultural en las propuestas educativas y formativas. Entonces tenemos, que ellas se construyen de manera que den cuenta de la interacción entre hombres y mujeres universales formados con sentido de humanidad. La identidad cultural pasa por la educación y la formación desde los contenidos que en una determinada formación se seleccionen, por guardar estrecha relación con el contexto, donde se esgrimen argumentos para la defensa y promoción de una gama de valores consustanciales a esa identidad cultural (Berger & Luckmann, 1990).

Debe señalarse que una parte muy importante de la tarea colectiva de construir propuestas alternativas educativas y formativas desde la identidad cultural, consiste en relacionar sus valores con los que han de promoverse en aquellas, como elementos constitutivos de una *praxis* educativa o formativa sobre la cual se fundamentan dichas propuestas. En su puesta en marcha, cabe distinguir las distintas esferas con las que debe relacionarse identidad y formación, como serían la esfera de lo cotidiano, lo axiológico, lo científico y lo auténtico para encontrarle sentido a dichas propuestas; todo ello se materializaría en el currículo de una determinada formación.

Un modelo de formación basado en estos elementos debe promover lo participativo, entendido como la formación racional de la voluntad en procura de

tomar decisiones que tiendan a afectar al individuo en relación con la cultura: es la identidad en y para la cultura (Magendzo, 1986). Pero a su lado, se hace necesario ligar la dimensión ética del por qué y para qué nos identificamos con determinada cultura o culturas; lo anterior, en razón de exigir una obligación ética y moral a quienes participan de la comprensión de las culturas desde la educación y la formación. Aquí la clave de estas conexiones es la idea de la formación en y para la identidad a partir del vínculo de lo ético con la moralidad como individuo que lleva a valorar y respetar la otra identidad; esto en últimas, es y debe ser el proyecto de toda educación y formación.

EL CONCEPTO DE CULTURA EN DIÁLOGO CON LA IDENTIDAD

Para entender el sentido del concepto de cultura en la propuesta de construcción de un Currículo Crítico y Cultural (CCC) (Carr & Kemmis, 1988), habría que atender la dimensión cultural inscrita dentro de un contexto determinado que valora los contenidos culturales como principios esenciales de los que depende una sociedad a través de la historia. En ella, los sujetos son valorados y valoran en gran medida esos derroteros que la sustentan.

La antropología es esa ciencia social que aborda la cultura para definir a aquellos como su objeto de conocimiento, ya que de por sí es la esencia de la cultura (Magendzo, 1997). Tenemos entonces, que los antropólogos hacen suyo este concepto para convertirlo en la categoría clave de su profesión. De acuerdo a esto, el estudio de la cultura varía de una sociedad a otra. Por ello, una tarea que esta ciencia le asigna es constituirse en factor de comprensión del sentido histórico-crítico-cultural de los pueblos, al promover esa interpretación, como bien lo anota Clifford Geertz en su obra *La interpretación de las culturas* (1995). De hecho, formalmente la constitución de las sociedades se sustenta a través de los basamentos culturales, y de ahí se determina que la educación debe establecer la obligatoriedad de su conocimiento.

Interesante resulta para la presentación que estamos haciendo del estudio del concepto de cultura, lo que antropólogos e historiadores precisan al hablar de él, y en función de la estrategia a la que estén adscritos, puedan aludir al

universo ideacional de las pautas y los valores que singularizan a un grupo humano, al conjunto de tecnologías materiales e ideológicas de que una sociedad dota, a una instancia social compleja que se supone autónoma o, en general, a la capacidad simbolizadora humana. En sociología, y desde perspectivas marxistas –Raymond Williams, Thompson, Willis–, se ha constituido en las últimas dos décadas una especialización en estudios culturales, interesados en ellos y en los procesos de producción de cultura de las clases subalternas en las sociedades urbano-industriales (Delgado, 1999).

Un elemento central en estas concepciones de la cultura a partir de las Ciencias Sociales está en el uso diferencial del concepto. Y aquí, encontramos una inmensurable tarea para el investigador curricular o pedagógico de hacer uso público de este concepto en su investigación, en cuanto tiene la posibilidad de construir propuestas alternativas desde él, esto es, los fundamentos culturales son su sustento. De ahí, la necesidad de conocer las distintas opciones conceptuales para aceptar o rechazar, y al mismo tiempo desarrollar las nuestras con respecto a la importancia de la cultura en los procesos de formación.

Conviene entonces, pensar y construir nuestra propuesta de trabajo, cual es, la de fundamentar un Currículo Crítico-Cultural, que lleve a integrar y clarificar los basamentos culturales. En tal sentido, este concepto “estandarizado” se conforma y actúa a la manera de lo que los antropólogos entienden por sistema cultural, es decir, un sistema de significados compartidos, expresados en un orden de representaciones y comunicables por medio de símbolos (Delgado, 1999). Estas opciones interpretativas existen en relación con una visión del mundo, para que los sujetos se adscriban a algunas de estas concepciones y rechacen otras. De esta manera la tarea del abordaje conceptual de cultura en una propuesta de construcción curricular, es la de asomarnos a los diferentes horizontes conceptuales desde las Ciencias Sociales para presentar interpretaciones culturales en relación con el conocimiento, los saberes, los valores y la inacababilidad del ser humano. Se trata de construir nuestra propia conceptualización frente a las condiciones actuales: un currículo que haga de la cultura su mejor aliada para la formación.

Cabe traer para nuestros propósitos la “advertencia científica” que en 1935 hiciera Alfred Weber en su *Historia de la Cultura*, frente a la

un formidable estudio de los materiales históricos de todos los tiempos y con una elaboración de los temas singulares, que en muchos puntos se considera como definitiva. Pero, en cambio, pueden efectivamente existir dudas en cuanto a la interpretación y la importancia de determinados hechos en relación con complejos históricos más grandes. Esta determinación de la importancia que tengan determinados hechos, si se realiza desde los puntos de vista del estudio de los acontecimientos individuales puramente históricos, puede tener un sentido diverso y conducir a un resultado diverso, que si se realiza desde el punto de vista de la consideración sobre la esencia, el carácter, la fisonomía y el proceso de unidades culturales más grandes sobre la base de su condicionamiento sociológico-histórico y de su colocación como miembro en el proceso total de la historia (1968, p.88).

Desde esta aproximación la cultura debe ser considerada como la esencia, el carácter, la fisonomía que da unidad cultural a un contexto “en el proceso total de la historia”. Se requiere entonces, que la cultura se perciba como un lenguaje de códigos para la interpretación del mundo. Una propuesta curricular debe asumir este propósito. De esta manera la cultura se da a favor de una formación crítica frente a los acontecimientos humanos, pero fundamentalmente Cultura y Procesos de Formación son aliados para pensar lo humano.

Los contenidos culturales de la humanidad necesitan de una comprensión crítica para asumirse desde una explicación conceptual de educación y formación. Se requiere que la formación promueva modelos para tal comprensión, que expliquen que las situaciones contextual-culturales (Torres, 1993)... Por ejemplo, Weber, en sus *Ensayos sociológicos de la cultura*, implementa lo que él llama una especial constelación o cuadro sociológico válido para cada cuerpo histórico en cuanto a su modo de ser y sus épocas; es decir, se puede hacer un esquema, enteramente diverso en cada caso, de las constelaciones sociológicas condicionantes de su particularidad (Weber, 1941). De esta manera el

concepto de cultura viene a ser enfatizado por la presentación de la evolución de los sistemas funcionales de las sociedades como producciones históricas. Según este autor, un “cuerpo histórico” cultural se encuentra modificado por las relaciones de las constelaciones sociológicas e históricas, entendidas como las diferentes fases o épocas de la evolución histórica de las sociedades. Ello traerá como consecuencia una comprensión respecto a sus saberes, valores, instituciones, etc. (Young, 1998).

Asistimos por tanto a un momento en que los procesos de educación y formación son modificados por los diagnósticos y concepciones de la cultura, máxime en sociedades permeadas permanentemente por la ola de la globalización. Ello suele remitir al desprecio o respeto por las culturas. Se requiere dilucidar lo que entendemos por cultura para establecer principios constituyentes que le permitan a los individuos a través de la educación y la formación ejercer una comprensión de las culturas. La formación en una propuesta curricular traza orientaciones para tal compromiso, permite a aquellos adscribirse respetuosa e identitariamente a un proceso cultural, donde la cultura viene a precisar la idea como el conjunto de elaboraciones previstas por la humanidad, globalmente acumuladas por los tiempos.

Hay un valor clasificador de los individuos a partir de los anteriores criterios, ello precisa del origen etimológico del valor “cultura”, que en la acepción latina, es entendida como el cultivo o aprovechamiento de la tierra, pero, también del cuerpo y del alma. La cultura se asimila aquí, a la *Bildung* de los idealistas alemanes –Goethe, Hegel, Schiller, entre otros–, es decir, a la formación intelectual, estética y moral del ser humano, aquello que le permite vivir plenamente su propia autenticidad (Delgado, 1999).

Frente a estas conceptualizaciones la cultura aparece apropiada por diversas Ciencias Sociales. Es aquí, donde podemos observar la importancia de su aprehensión a partir de lo educativo-formativo-curricular para la construcción de propuestas curriculares alternativas, a fin de ofrecer una libre autodeterminación respetuosa de la otredad. Esto explicaría por qué entonces el currículo

debe hacer suyos los basamentos culturales y también explicaría por qué el docente, en contacto permanente con los contextos culturales apoye el papel que juegan los actores socio-culturales en los procesos de formación, para que el estudiante aprenda a sobrevivir culturalmente en la comprensión de las culturas en este mundo globalizado.

PENSAR EL INACABAMIENTO DEL SER DESDE LA CULTURA

Pensar en la formación inacabada del ser humano convierte al concepto de cultura en el problema central de la educación. Esta mirada contemporánea nos lleva a aceptar que la “educación” y la “formación” no son conceptos desligados de los procesos de construcción curricular, sino marcos complementarios para acercarnos mejor al compromiso de toda la humanidad: la comprensión de las culturas, como bien pretende justificarse desde el “Paradigma de la Educación y la Formación Panlatinoamericana”.

Se trata de la investigación de la educación y la formación pensando en la cultura, que cada día los científicos de las Ciencias Humanas tienen por la comprensión de las culturas, por la diversidad cultural, por la multiculturalidad. El investigador curricular se debe comprometer con lo “cultural” que nos acerca al complejo material de la formación: currículo, planes de estudio, estrategias pedagógicas y didácticas, marco legal, capacitación y todas las expresiones curriculares pensando el concepto de cultura. En el trabajo de la construcción de una propuesta curricular se nos dignifica como docentes-investigadores al transitar por todas las actividades del educar y el formar en contacto permanente con el currículo propio de cada institución educativa. La opción por la “cultura”, como el “hábitat” de un proceso específico de formación, se convierte en el valor por excelencia de la historia curricular, permitiendo ahondar en el estudio comparativo de otros currículos y culturas diferentes, pero de manera crítica (Carr & Kemmis, 1988).

Un Currículo Crítico y Cultural reúne la diversidad de conceptos sobre “cultura”, entendida como modos de vida diferentes, convirtiéndose en expresión histórica y epistemológica que puede tener variadas interpretaciones y aplica-

ciones: Un currículo para la región Caribe colombiana, un currículo para las subregiones dentro de esta región, o, un currículo para el país de Colombia. Es la diferenciación espacial de la cultura, la que en últimas dinamiza una determinada formación desde el currículo, lo que se logra con la reconstrucción de la trayectoria formativa de una institución (proceso de autoevaluación), que permite localizar actividades formativas que ayudan a mejores procesos de la educación y la formación, conocer la relación pasado-presente-futuro y encontrar así el proyecto colectivo de educación y formación de una institución educativa. La investigación del concepto de cultura es, según nuestra apreciación una tarea fecunda y segura para conectarla con el currículo.

El exigente hacer currículo a partir de la cultura obliga a caminar mucho entre el estado del arte de las Ciencias Sociales y Humanas que abordan este concepto para poder acceder a conocer de cómo ellas deconstruyen y construyen el concepto como un todo, para llegar a tener un cabal conocimiento de él y acceder desde él para este trabajo curricular. Es necesario ir a la cultura como lo hace Clifford Geertz (1995), en su *Interpretación de las culturas*, haciendo de la comprensión el mejor ejercicio-objeto de las ciencias de la cultura, adecuado para poder establecer las relaciones entre educación-formación-cultura y currículo.

Esta comprensión nos detiene en el conocimiento de los valores de una cultura y establece los lineamientos para acceder a la trayectoria educativa-formativa de aquella, ubicándonos en el horizonte preciso desde donde podemos “ver” el currículo movilizándolo todo lo que una cultura es o contiene. Los curriculistas siempre se han enfrentado al problema de su definición, entendido finalmente de la mejor manera como la unidad de comprensión de la realidad cultural en un Proyecto Educativo Institucional (Porlan, 1995) que permite su aprehensión desde un modo de vida coherente y unitario. Formación en y para la cultura implica una indagación-comprensiva total: sus dimensiones, mentalidad, valores y todo tipo de producción humana en relación con la educación y la formación.

Así, todas las ciencias del hombre quedan implicadas en el estudio de la cultura, dentro de un proyecto que piense el educar y el formar, aproximando esos saberes con la Pedagogía para vehicularla a través del currículo; se trataría de asimilar la historia de la cultura a las ciencias de la educación. Este es el sentido de la globalidad, la interdisciplinariedad y la integralidad del concepto de cultura en un Currículo Crítico y Cultural, en cuanto se tenga la presentación de construir un proceso educativo-formativo crítico y cultural, para ir al fondo de los problemas del educar y el formar; es la insistencia de la relación globalidad-glocalidad de la cultura para el trabajo curricular (De Alba, 1991). Un currículo no se construye sin la cultura y sus actores, sin sus valores, costumbres, sin sus saberes, sin su mentalidad; pero, en ningún momento esta globalidad de la cultura no se da sobre un plano y en un solo movimiento, sino con la posibilidad de comprender una visión diversa en esta globalidad del concepto, que es la glocalidad, en su civilización material, vida material o cultura material como la respuesta que una sociedad tiene de la comprensión de esta relación.

El trabajo intelectual por dar cuenta desde el currículo de la cultura se convierte en el punto de partida de lo curricular. Mediante la aprehensión de la cultura, ella se socializa a través del educar y el formar, construyendo estrategias para desarrollar y adaptar propuestas de todo lo que constituye la complejidad del ser humano, donde la cultura es el hacer propio de cada sociedad y de sus actores en su transformación permanente, por eso la necesidad de pensar y construir un Currículo-Crítico a partir de la cultura.

Apreciamos en la obra de Armando Zambrano Leal (2005) el abordaje del concepto de “cultura”, como otro aspecto de su teoría por la comprensión de la “otredad”, al cual él ha llegado a proponer suficientemente en otros textos y en distintos escenarios académicos. Se remite a Ortega y Gasset para decirnos que la cultura es (o es como) un movimiento natatorio, un bucear del hombre en el mar sin fondo de su existencia con el fin de no hundirse, una tabla de salvación por la cual la inseguridad radical y constitutiva de la existencia puede convertirse provisionalmente en firmeza y seguridad.

Este término, heredado de la concepción occidental, tiene dos componentes, consta de dos fases: es la oposición entre la cultura vista como un conjunto de acciones encaminadas a producir algún tipo de conversión íntima en el ser y aquella de la expresión física de las instituciones. La cultura, como se sabe, se asume como un lugar físico donde el ser humano expone las producciones del espíritu. En la propuesta de Zambrano, la cultura es expresión profunda y espiritual de dicho ser, que le permite imponerse a su propia condición; lo salva de la soledad, anota. Ciertamente ella es el camino para llegar a la esencia de la humanidad, a través de sus espacios: escuelas, museos, teatros, etc., para llegar a ser la célula nutriente de la sociedad, para llegar a expresar sus valores.

El camino de Zambrano es alcanzar la perfectibilidad, ya que lo humano es la realidad más compleja a la que la especie nuestra se confronta, sobre la cual siempre aparece un espacio de fuga y que adquiere la forma de creatividad, certeza de sus propios límites, convicción y esperanza (2005, p.166). Aquí la cultura se presenta en toda su complejidad como unidad de componentes diversos, para poder hablar de la identidad cultural. Este mensaje lo percibe el autor: por ella entiende un mejor ser, una mejor forma de sentirnos fuertes y frágiles a la vez frente a lo que nos rodea. Es necesario agregar también, que ya en la obra de Zambrano, tomada en su totalidad, la síntesis de lo cultural aparece determinante en función del educar y el formar.

Otro aspecto sumamente interesante para pensar en la construcción de un paradigma de la formación que ayude a su vez a la construcción de currículas pertinentes, es su planteamiento de que la educación está unida a la cultura pues actualiza el sentimiento más profundo de la perfectibilidad. Y dado que la esencia humana está dotada de sentidos y contradicciones es que el espíritu se atreve a expresar lo que ve, siente oye y palpa (Zambrano, 2005). La comprensión de esta realidad es, por lo tanto, un punto de partida indispensable para emprender la tarea de crear, pensar, imaginar y construir nuestro educar y formar bajo condiciones culturales propias.

Veamos con algún detalle los aportes de Zambrano en este pensar la “cultura” en los procesos de formación y construcción curricular. En esta tarea, él es consecuente con el Paradigma de las ciencias de la educación francesa, desde los siguientes postulados:

- En la cultura hay algo de cuerpo y poder, pero sobre todo, ella es el tiempo del espíritu.
- La contradicción entre un ideal de Hombre como objeto de educación y libertad tiene lugar cuando surge la instrumentalización de la cultura.
- Los saberes, artificiosamente organizados por las ciencias, contribuyen con este sentimiento instrumental según el cual para ser libre se requiere del saber, aunque quedemos atrapados en ellos.
- El conocimiento de sí tiene que ver más con lo profundo de nuestro ser y menos con la capacidad que me otorgan los saberes, pues sabiéndolos y dominándolos quedamos atrapados en su magia y nos impedimos vernos en lo que somos.
- En esta perspectiva, la base instrumental de integración al gran proyecto social tiene por instrumento al diploma.

Se considera que una preocupación-tarea para aquellos interesados por lo cultural en los procesos del educar y el formar, consiste en poner al descubierto el valor de la “cultura” como el quehacer de las ciencias sociales, para construir propuestas educativo-formativas-alternativas. La cultura como una categoría de apoyo-basamento permite elaborar las teorías pedagógicas, didácticas, curriculares, etc., que hagan parte de nuestras preocupaciones. Es un propósito de creación e imaginación, de sueños y ensueños de nuestras realidades latinoamericanas para poder iluminar los procesos de educación y formación en el nuevo milenio, como propuesta compleja y liberadora.

En este proceso, señala Zambrano, que frente a las formas simbólicas y de dominación la pedagogía se preguntará por las condiciones sociales de la cultura, las relaciones que los sujetos mantienen con ella y las formas prácticas de expresión. Por esto mismo, el discurso pedagógico es, se quiera o no, un discurso de cultura contra la cultura burguesa y sus sistemas de control. Sobre la

base del pleno desarrollo espiritual de los sujetos, no cesará de interrogar qué papel juega la escuela en la consolidación de un modelo burgués de cultura, por qué y cómo ella se erige en un sistema simbólico de exclusión y privilegio (Zambrano, 2005). Queda claro que la realidad del educar y el formar para América Latina y el Caribe tiene que ser pensada a partir de lo que construyamos, sin olvidar referentes que son universales, porque es la humanidad pensando al ser. De esta manera el currículo se constituye en un potenciador de estos procesos construidos desde la cultura.

Según el pensamiento de Zambrano, la cultura es ese hilo conductor que se mantiene unido para hacer posible la perfectibilidad del ser humano. Ese hilo se puede percibir en lo que una sociedad desea ser y hacer, como lección significativa y transformadora, como unidad comprensiva por lo cultural, que proporcione una concepción comprensiva de las culturas. Frente a todo esto el autor permite unas conclusiones, que pueden ser asumidas desde el discurso de lo curricular, ellas son:

- La pedagogía como discurso (también el currículo como discurso) encuentra en la cultura su más valiente aliado, a no ser que ella la promueva desde su práctica.
- La cultura es el epicentro de la pedagogía en la medida que ella se pregunta por las prácticas de enseñanza y el proyecto educador.
- Cuando el pedagogo reflexiona sobre dicho proyecto se hace acreedor al título de actor cultural.
- Ello lo conduce a preguntarse por los valores que promueven, de cierto modo, los saberes como objeto de la cultura.
- De esta manera, el pedagogo deberá advertir cómo el individuo adviene un sujeto libre, autónomo y crítico.

De cuantos componentes integran una propuesta curricular, el de la cultura es el más asequible a ser juzgado en el proceso de construcción curricular, y esto, por la fácil percepción de sus huellas, y por llevar estas la información acerca de la estructura de aquella (Posner, 1999). El estrecho ángulo teórico con que se la ha analizado en tal proceso precluye la emisión de juicios en la relación

cultura y formación en torno a su amplitud y sus características. Conscientes de que, de toda expresión del concepto como tal permite comparar la suerte de experiencias educativo-formativas a través de la historia curricular, se extiende entonces la importancia de su aprehensión, dado que la formación debe su existencia a los basamentos-valores de la cultura.

La literatura de la antropología social y cultural es rica de compararse para el ejercicio de entender la construcción curricular. Este concepto ha sido eficientemente elaborado desde estas Ciencias Sociales, donde se expresan las creencias teóricas que vehiculizan signos, valores... en fin, una cosmovisión. Las diferentes concepciones demuestran una gran plasticidad, según el contenido y el sistema de valores de una sociedad, asumiendo la forma de un código simbólico como la imagen formativa e identitaria, con la cual se la interpreta.

En la obra *Ensayos de antropología cultural*, (Pratt, 1996), hay un amplio inventario de usos del concepto. El concepto Cultura tiene varias acepciones. Aparece profundamente utilizado en el lenguaje cotidiano y es, también, un instrumento académico que, como tal, ha sido objeto de numerosas definiciones. En un conocido texto publicado en 1952, A. L. Kroeber y C. Kluckhohn (Pratt, 1996) recogieron 164 definiciones y tal vez podrían añadirse algunas más. Vale la pena recordarlo, porque nos está indicando que se trata de un concepto amplio y abstracto, en el que, cuando se trata de concretar, es inevitable proyectar la perspectiva teórica con que se analiza el sistema sociocultural. Se observa que el término puede ser tripulado por todo el cuerpo de doctrina y por todo giro de pensamiento estético y científico; es a tal punto dúctil, que puede considerarse un medio perfecto de expresión académica o científica.

Si el concepto de cultura es, tal cual lo anota Comas (1996), como el modo de vida de un grupo humano e incluye su repertorio de creencias, costumbres, valores y símbolos, cuando este se confronta con el concepto de sociedad se proyectan unas perspectivas teóricas y metodológicas muy diversas. En cada una de estas perspectivas la relación entre cultura e historia se entiende de forma distinta también. Siendo la cultura el concepto central del análisis an-

tropológico, este autor señala que forma parte del comportamiento aprendido de la especie humana y, por tanto, claramente diferente de los factores biológicos. En tal sentido la cultura encierra los momentos significativos de un grupo humano, reflejando una preocupación por sus valores, como “sistema de signos y símbolos” o como “estructura de significados”, la noción de cultura se identifica con las dimensiones ideacionales del comportamiento humano y elimina, o deja en un segundo plano, sus componentes materiales y sociales (Geertz, 1995).

La cultura como forma de vida y como código de conducta de un grupo humano, De Lours donde se considera que se trata de algo delimitable y diferenciador, pone al descubierto que cuando se describe una conducta humana puede constatar que posee unas características propias relacionadas con las formas de obtener la subsistencia, las instituciones, la organización del parentesco, los estilos de vida y los sistemas de representación (o cosmovisión). Desde esta perspectiva, la cultura es entendida como un conjunto de rasgos que son propios, cuyos límites coinciden con los de un grupo humano y se concretan en una determinada área. Así, una cultura resulta ser específica y definible en el espacio y en el tiempo, siendo aquello que define e identifica un grupo humano y lo diferencia de otro (Comas, 1996).

Ahora bien, la cultura como forma de vida es una cognición creativa y constructiva y una apreciación histórica de una determinada realidad, lo que equivale a afirmar que, en el fondo, la cultura es un código de conducta. A partir de esta orientación debe decirse que el cambio social, como el proceso que altera la unidad y especificidad de la cultura, modifica sus componentes o introduce rasgos externos a ella. Esta consideración es una reflexión alrededor de conceptos como lo “tradicional” o como el del proceso de “modernización” o de “aculturación”. La cultura es, pues una manifestación del enfrentamiento con estos conceptos. Un análisis de ellos en la trayectoria cronológica de una sociedad, permite identificar los cambios sufridos por ella a través de los años.

Es dable afirmar que la perspectiva de Clifford Geertz introduce matizaciones

importantes a esta visión de la historia. Se trata de una perspectiva que comparte la consideración de la cultura como eje central de análisis en considerar que: La cultura, dice Geertz en *La interpretación de las culturas* (1995), es contexto; es el marco en que las acciones de los seres humanos tienen significado. Los rasgos culturales no existen en abstracto: a nivel local se recontextualizan, se transforman en nuevos elementos, adquieren una especificidad concreta (...), han de interpretarse en este contexto simbólico, que es particular y concreto, y no tienen sentido fuera de él. La cultura para este autor es como un sistema de signos y símbolos y los componentes materiales y sociales son secundarios. Cada cultura es específica en su concreción histórica, la que da forma y sentido a sus componentes y los asocia a una determinada área espacial.

Para entender de una forma adecuada la estrecha conexión entre necesidades educativo-formativas y la cultura para tales necesidades, sigue siendo interesante remontarnos a perspectivas teóricas contemporáneas. El poder de esta relación da nacimiento a procesos curriculares alternativos donde la cultura se interrelaciona profundamente entre la emergencia de estas alternativas y la aparición comprensiva de necesidades sociales. Esta mediación, entendida en su más amplio sentido es una constante básica a la hora de comprender la dinámica de construir currículos alternativos. Sin entender este fenómeno no se pueden explicar algunas corrientes teóricas curriculares, especialmente latinoamericanas, del siglo XX e inicios del XXI. Es por ello que para precisar tal mediación crítica acerca de la relación cultura y currículo, debemos situarnos en la comprensión de las culturas y su influencia en la formación.

En este juego de concepciones y reafirmaciones por lo cultural, hay concepciones que asumen la visión de la cultura como algo único y como totalidad, pues considera que ella solo puede entenderse en su relación con procesos económicos, políticos y sociales de carácter más amplio. Lo relevante es su conexión, su articulación con procesos históricos, que no son particulares sino globales y que no son de corto alcance sino de larga duración.

Algunas notas de esta concepción son:

- Esta articulación integra la identidad como un elemento cualitativo en la definición de la cultura.
- La cultura sintetiza los rasgos que comparte un grupo y lo hace diferir de otros, puesto que lo relevante es afirmar su especificidad.
- La acepción del concepto tiende a proyectar una imagen de unidad basada en todo aquello que se comparte.
- La cultura tiende a transmitir también una imagen estática en un mundo cambiante, ya que los elementos externos que el grupo incorpora se entiende que alteran su unidad y hacen perder su especificidad.
- La relación entre cultura e identidad no es unívoca ni exclusiva, pues el individuo, como miembro de grupos de naturaleza muy diversa, puede participar en muchas y variables “culturas” y sostener distintas formas de identidad.

CURRÍCULO Y SABERES: UNA RELACIÓN NECESARIA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD CULTURAL

Nuestro objetivo es llegar a caracterizar el contexto geocultural-educativo-formativo con la necesidad de hacer emerger un currículo para pensar la región Caribe colombiana, y para poder configurar ese contexto, como lugar en el que acontecen la educación y la formación, necesitaremos puntualizar muchos aspectos. Empezamos, pues, por una categoría fundamental, como es la cultura, que desde lo histórico, antropológico, sociológico y filosófico abre el lugar, el espacio de este contexto: territorio, lugares, momentos, sujetos, lenguajes, topologías. El problema, es llegar a caracterizarlo para la emergencia de un nuevo currículo para el siglo XXI (De Tezanos, 1985).

Las periodizaciones establecen regiones epocales, en duraciones y en yuxtaposiciones de categorías de análisis. Si ellas establecen –aún yuxtapuestas y discontinuas– los antes, durante y después de ellos, las categorías son esas señalizaciones que se narran y analizan. Por razones de economía conceptual, partimos diciendo que sin esos tiempos no hay categorizaciones, y que en este estudio, tomaremos algunas de ellas, que irán correlativas a ellas.

Para nosotros “pensar” en esta propuesta es, en cierta significación, un ámbito que contiene todos los elementos que con algunas caracterizaciones pueda construirse un currículo para los diferentes niveles del sistema educativo en la región. Nuestra opinión es que esta construcción social-colectiva puede leerse de manera abierta, sin que se caiga en reduccionismos ni en supresión de singularidades y diferencias. Más aún, los estudios sobre el Caribe colombiano no hacen sino pensar lúcidamente lo singular y diferentes que somos. Lo que es innegable, en cambio, es que con un nuevo pensar en la educación y la formación a través de esta construcción, hay una nueva percepción, primero temática (al promover significables de la región desde su identidad) y luego conceptual (al hacer posibles descripciones a partir de las nuevas tematizaciones). El problema es: hay demasiados diagnósticos, justamente, quizás, por haber fructificado el espíritu del centralismo, que como objetivo desde las frías oficinas quieren sobrediagnosticar todos los escollos posibles en materia educativa, pero sin reales soluciones por una formación con calidad.

Un currículo para la región Caribe colombiana es una categoría que opera sobre periodizaciones cronológicas, pero también semánticas, y ambos sentidos son, muchas veces, indiscernibles (Mora, 2010). Lo curricular implica una Estética para las artes, tan fundamental en nuestro contexto, una racionalidad para pensar el “ser costeño” en la cultura, una ética acorde con los preceptos constitucionales y legales de nuestro Estado Social de Derecho, y una epistemología para pensar la producción del conocimiento. Pero también implica una idea del Estado y las instituciones para la política, y una idea de libertad y democracia para la construcción del paradigma Panlatinoamericano, Educación y la Formación, con una fuerte visión antropológica (Puiggros, 1990). Pero, todas estas implicancias están estrechamente vinculadas con aspectos muy problemáticos que incesantemente desbordan y cuestionan su sentido conceptual-categorial. Quizás, en vez de decir ‘aspectos’ (que de alguna manera aluden a la relatividad de los puntos de vista) habría que decir que se trata de otras categorías. Diremos entonces que ‘categoría’ está dicho en sentido ‘fuerte’ y ‘aspecto’, en sentido ‘débil’.

Pero la problematización es la siguiente: la generalidad del currículo y la diversidad dentro de la generalidad. Estos problemas permanecen abiertos para la discusión de los actores y sujetos del proceso educativo-formativo. Nuestra posición es crítica en esta idea de un currículo para la región Caribe, pero, ¿cómo podría ser de otra manera, si la centración debe suponer un des-centrar?, vale decir, pensar las singularidades de las regiones desde lo educativo-formativo. Una categoría como cultura aparece más o menos explícitamente en las periodizaciones históricas, presentes en los textos que promueven conocimientos curriculares en los diferentes niveles del sistema educativo (Díaz, 1986). Si bien parece proceder de una cierta manera de la racionalidad del ser costeño, esta categoría tan importante para la construcción curricular no puede abordarse y promoverse, sin los matices de la idea de circunstancias o de contexto. La cultura es una categoría antropológica-sociológica e histórica sumamente importante para potenciar las explicaciones y rastrear sus múltiples usos relacionados con la educación y la formación. Ella suele ligarse a una liberación del espíritu de un pueblo, en que campea la concepción de mundo que se tenga. La cultura, esta vez como idea-fuerza-problema, para ser inserta en este nuevo currículo insta a poner en movimiento las fuerzas epistemológicas de nuestros conocimientos, y su mayor ilusión social es la de suscitar acción allí donde hay ‘estancamiento’. La categoría de cultura forja un ideal del educar y formar para poner todo lo demás en movimiento. Por ello, es necesario el conocimiento del contexto en que actúa esta categoría a fin de poder determinar en la multiplicidad social e histórica, espacial y temporal, donde se hallan los entretreídos culturales como las fuerzas de progreso y bienestar de una sociedad.

Las categorías de estudio histórico-social que se postulan en este pensar y construcción, aparecen como secuencia irreversible en los procesos de formación: objetivos curriculares, planes de estudio, lineamientos curriculares, estándares curriculares. Aun, admitiendo que esas categorías se singularizan de acuerdo al país, región, pueblo o Institución Educativa, y que, todavía así existen solapamientos o superposiciones, aparece como una constante que el ordenamiento categorial-curricular en los procesos de reorganización de la formación es sucesivo.

Muchos problemas curriculares surgen de esta secuenciación. Una vez más, el centralismo curricular lleva sus categorías por todas las regiones en las que se da la práctica educativa-formativa. En cuanto a pensar un currículo para la región Caribe colombiana, se trata de encontrarnos con su vínculo originario identitario. En este particular proceso educativo-formativo hay dos tendencias curriculares que no pueden sintetizarse, y cuyo valor como tensión epistemológica es extraordinario:

- a) El estudio de los valores identitarios de la región, que ubicaremos en su fundamentación y puesta en práctica, pensando en la construcción de estrategias pedagógicas y didácticas para los procesos de educación y formación.
- b) El estudio de los saberes como relación originaria con la región y sus gentes, más allá de la propuesta de la formación en los valores identitarios, que convoque a las instituciones educativas y a la sociedad en general para que la asuman como propuesta de desarrollo humano.

Las tendencias mencionadas son extraordinariamente exhaustivas, emplean todos los recursos de fuentes, archivos, documentaciones, testimonios, registros. Estas tendencias interiorizadas en los procesos de formación, estilísticamente apuntan a la construcción del ser regional Caribe pensando a su vez nuestra relación con el país y con Latinoamérica, lo que lleva a un verdadero apropiarse del pasado a través de una recreación y reconstrucción que es a la vez real, pasada, presente y futura. Pensar y producir una verdadera reforma curricular en la educación y la formación en el Caribe desde sus valores, saberes y sus gentes, es la construcción del ser Caribe entendido como el acervo de valores-identitarios, como noción plenamente histórica que se apuntala hacia todas las manifestaciones del formar, considerándolas como complejos sistemas de valores, ideológicos, lingüísticos, culturales, científicos y filosóficos. El resultado es un tejido denso de fibras culturales de carácter antropológico, sociológico y político en que el elemento primario: la identidad con la región, deviene territorio, y este, transforma el estar espacial y ontológico y el habitar (ser-en) de los hombres y grupos sociales en donde se manifiesta el pensar la educación y la formación (Mora, 2009).

La tensión que se produce a partir de lo anterior tiene notables consecuencias. La primera de ellas es que las propuestas de educación y formación son insuficientes, pero de ninguna manera innecesarias para pensar la región, y las tendencias que proponemos incluir en las currículas de las instituciones educativas se hacen posibles a partir –por lo menos– de repensar el formar actual, como una fuerte propuesta de conjugar el carácter regional con el nacional y el universal. Es un problema, y el campo de la educación y la formación pasa por un análisis de estas categorías (Díaz, 1993).

Por tanto, solamente desde una perspectiva histórica el sentido de esas tendencias tendría real cabida. Se desprende fácilmente de esta situación, la promoción de prácticas educativo-formativas que conforman una misma *weltanschauung*: el mundo de la vida escolar o universitaria, con sus concepciones, partiendo de sus contextos, donde la comparación e imbricación a escala de cosmovisión del educar y el formar son entendidos como competencias del hombre y la mujer. Es decir, que el llamado ‘mundo de la vida’ supone una concepción valórica, del conocimiento, en últimas, una concepción de pensar seres más humanos.

En la región Caribe comienza a gestarse un movimiento desde el quehacer de grupos de investigación, primeramente ligado a la labor docente, e inmediatamente a las instituciones educativas, que se han dado a la tarea de pensar en “alternativas curriculares para el nuevo milenio”. Una vez asentado el principio de pensar la educación y la formación, este debe volcarse sobre las distintas culturas integrantes del ser Caribe. Y ellas, deben satisfacer el éxito placentero de este pensar a través de esas instituciones, con apoyo denodado, que permita pensar alternativamente, y no bajo los presupuestos del currículo centralista, que piensa a los demás a partir de su propio rasero. Por lo tanto, lo que es bueno para el desarrollo y fortalecimiento de esa imagen identitaria, tendrá que serlo a partir de cómo los actores y sujetos de la educación y la formación, construyen sobre bases y fundamentos la respuesta colectiva que desborda las posiciones tradicionales del educar y el formar para la región Caribe.

El debate en torno al discurso de pensar la educación y la formación desde la región gana espacio paulatinamente en las instituciones educativas, a través del accionar de los grupos de investigación, y en el quehacer de los responsables de aquellas, aunque la brecha entre el discurso y la realidad es extraordinariamente inconsistente. En los debates de la Asamblea Nacional Constituyente y en el plano de la Constitución Política de 1991 se han dado sendas reformas a favor de darle sentido y vida a la región en sus varias acepciones, y la Carta Magna va lejos en el punto de vista de cómo pensarla desde la educación y la formación.

Pensar y construir un currículo para la región Caribe, consiste en hacer transformaciones desde las currículas como proyectos político-educativos, para acompañar, por ejemplo a las empresas, que es un problema de la formación, en donde aquellas se declaren a favor y se comprometan efectivamente con tal propósito. Esta regionalización de la educación y la formación puede transformarse en un verdadero importante proceso social, que tiene un considerable apoyo dentro de las propias instituciones educativas. ¿Por qué aspirar a este ideal siempre acariciado desde la periferia, como potencial de desarrollo? Esta pregunta que debe estar presente a todo lo largo de un trayecto formativo. Es ciertamente una pregunta-reto, porque el debate siempre ha estado ahí, a veces bajo la forma de los modelos clásicos de organización vertical y centralista de la educación, resolviéndose preguntas a favor del centralismo en esta materia.

Conviene que todos los interesados en esta problemática estuviésemos exigiendo: ¿qué propuestas en materia de educación y formación tienen los partidos políticos para la región Caribe colombiana?, de manera que lo que corresponde proponer, sería: ¿qué propuestas alternativas educativo-formativas tenemos pensando la región con visión para todo el nuevo siglo? Independientemente de las circunstancias particulares del país, resulta imprescindible identificar en la hora actual ciertos procesos alternativos en esta materia, que se articulen a los económicos, sociales, culturales y políticos, visibles en el país, Latinoamérica y el mundo, para crear espacios desde las instituciones educativas regionales más favorables a este pensar para construir y transformar la región a partir de la educación y la formación (Díaz, 1998).

Se trata de estimular esta realidad que nos compete como ciudadanos(as) activos(as) para:

1. Promover y difundir los valores y los objetivos que convocan a pensar un currículo así.
2. Acercarnos como ciudadanos y ciudadanas para trabajar en equipo esta construcción colectiva.
3. Vincularnos fuertemente a las reflexiones y a los debates sobre tal construcción.
4. Estimular las iniciativas educativas y formativas que contribuyan a promover una ciudadanía activa y participativa Caribe pensando la región, a partir de:
 - Valorar el trabajo de las instituciones educativas que desde los Proyectos Pedagógicos impacten la vida cotidiana, para sensibilizar las políticas actuales en relación con la educación y mejorar su comprensión y aplicación.
 - Estimular la realización de proyectos Caribe relacionados con la cuestión de integrar la región con las realidades de países próximos, que favorezcan concretamente el pluralismo, la tolerancia, el respeto a la diversidad, a la no discriminación y a la solidaridad.
 - Promover el diálogo y la reflexión entre los(as) ciudadanos(as) Caribe sobre los valores éticos y espirituales de la región.
 - Desarrollar los vínculos entre ética y política para el desarrollo de una participación activa y directa de ellos y ellas que beneficien este pensar, construir y transformar la región.
 - Posibilitar propuestas pedagógicas que desarrollen una identidad Caribe que respete, apoyándose en ella, la diversidad cultural, histórica y orientada hacia un futuro común, para promover la comprensión mutua, el respeto y la tolerancia en un diálogo franco con el país y Latinoamérica.

Todo lo anterior, necesariamente, llevaría a plantear una reforma educacional desde las regiones para posibilitar dicha integración, porque existe la percepción generalizada de estar en proceso de cambio, que no se ha logrado im-

plementar en su totalidad. Hay conciencia de que un cambio de esta índole debe ser gradual, dada la cantidad de factores involucrados en el proceso, para permitir construir una *escuela que se abra* a las prioridades regionales, a partir de las siguientes preocupaciones: ¿qué enseñar para la región en un diálogo con el mundo?; ¿cómo apoyar la formación de los docentes para que en ellos esté presente la flexibilidad pedagógica con base en ese enseñar?; los recursos y necesidades de las instituciones para el desarrollo de tal tarea; la vinculación de la educación y la empresa, y un punto crucial: el futuro de nuestros niños y niñas, donde ellos y ellas se sientan parte de la interacción constructiva de sus propios proyectos de vida, donde una de las metas principales sería la de incentivar el razonamiento, ya que desde allí se percibe que tendrían los recursos para manejarse en el mundo actual y en el mañana (Díaz, 2000).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altbach, P. G. & Kelly, G. (1989). *Nuevos enfoques en educación comparada*. Madrid: Mondadori.
- Álvarez, J. M. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*. Barcelona: Alamex.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Arango, M. (1986). *Algunos lineamientos para diseñar un curriculum auténticamente latinoamericano*. Colombia: CINDE.
- Ball, S. J. (Comp.) (1994). *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Berger, P. & Luckmann, Th. (1990). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontarrama.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1977). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Comas, D. (1996). *Antropología económica*. Barcelona: Ariel.

- Delgado, M. (1999). *Hacia una antropología de los espacios urbanos*. Barcelona: Anagrama.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Tezanos, A. (1985). *Maestros: Artesanos e intelectuales: Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional-CIID.
- Díaz Barriga, Á. (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Díaz Villa, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Díaz Villa, M. (2000). *La formación de profesores en la Educación Superior colombiana: problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá, Colombia: ICFES.
- Díaz Villa, M. (2001). *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2002). *La investigación educativa-pedagógica*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Forero, F. (1999). Educabilidad y enseñabilidad. En *Pedagogía y Educación*. Santafé de Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método*. Volumen I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García Canclini, N. (1992). *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- García Ospina, N. (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. En *Encuentros pedagógicos transculturales*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1988). *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. México: Paidós. M.E.C.
- González Casanova, P. (2004). *Las Nuevas Ciencias y las Humanidades*. Madrid: Anthropos.
- Goodson, I. (1995). *Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corregidor.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del curriculum*. Barcelona: Morata.
- Gutiérrez Ruiz, E. F. (2002). *Curriculo y práctica pedagógica*. Taller Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Habermas, J. (1995). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Landesman, M. (Comp.) (1998). *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Landsheere, G. (1995). *La investigación educativa en el mundo*. México: F.C.E.
- Lesourne, J. (1993). *Los docentes en la educación y la sociedad: los desafíos del año 2000*. Barcelona: Gedisa.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. Santiago de Chile: PIIE.
- Magendzo, A. (1997). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE), Santafé de Bogotá.
- Marcuse, H. (s.f.). *Ensayos sobre política y cultura*. Barcelona: Ariel.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Mora, R. (2009a). *Estado del arte de la investigación curricular*. Tomo I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2009b). *Recreando la construcción de un currículo para la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2010). *Biografías de instituciones educativas de la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Mora, R., Agudelo, N., Alarcón, L., Conde, J. & Solano, J. (2014). *Saberes y formación ciudadana. Enfoques socioeducativos e históricos*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Peralta Espinosa, M. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Porlan, R. (1995). *Constructivismo y escuela: Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación*. Sevilla, España: Diada.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.
- Prat, J. (1996). *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Ariel.
- Puiggrós, A. (1990). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rodríguez R., M. (1996). *Hacia una didáctica crítica*. Barcelona: Editorial La Muralla.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1993). *Interdisciplinariedad y globalización del currículo*. Barcelona: Morata.
- Varios Autores (1986). *Historia regional*. Caracas: Tropykos.
- Velasco, H. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.
- Vovelle, M. (1985). *Ideologías y mentalidades*. Barcelona: Ariel.
- Wallerstein, I. (Coord.). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Weber, M. (1941). *Ensayos sociológicos de la cultura*. México: FCE.
- Young, M. (1998). Una aproximación al estudio del currículum como conocimiento socialmente organizado. En *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de México.
- Zambrano Leal, A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle.

- Zambrano Leal, A. (2002). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano Leal, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: una perspectiva desde las Ciencias de la Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Zuluaga, O. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En *Pedagogía, discurso y poder*. Santafé de Bogotá, Colombia: Coprodic.