



Formación y problemáticas sociales

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES

Reynaldo Mora Mora | José R. Consuegra Machado | Nubia Agudelo Cely | Priscila Goenaga Caro |
Sofía Mora Macías | César Mora Macías | Juan F. Piñeres Pérez | Martha C. Peñaloza T. |
María de los Ángeles Pérez Hernández | Rubén Fontalvo Peralta | Raimundo Caviedes Hoyos | Nancy Arrieta Reales
Liseth Reyes Ruiz | Hernán Saumeth España | Jairo Solano Alonso | Maury Almanza Iglesias
Jairo E. Soto Hernández | Luis R. Vergara Camargo | Carlos F. Miranda Medina | Francisco Santillán Campos
Norman Quiñonez Estupiñán | Ever E. González Chamorro | Zayda Patiño Gómez

Reynaldo Mora Mora
Compilador



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Formación y problemáticas sociales

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES

Reynaldo Mora Mora

Compilador



PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS (q.e.p.d.)

RECTOR
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

VICERRECTORA ACADÉMICA
SONIA FALLA BARRANTES

**VICERRECTORA DE INVESTIGACIÓN
E INNOVACIÓN**
PAOLA AMAR SEPÚLVEDA

VICERRECTORA FINANCIERA
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO

VICERRECTOR DE INFRAESTRUCTURA
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
ALIZ YANETH HERAZO BELTRÁN

JEFE DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
CARLOS MIRANDA MEDINA

MIEMBROS DE LA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA
OSWALDO ANTONIO OLAVE AMAYA
MARTHA VIVIANA VIANA MARINO
JOSÉ EUSEBIO CONSUEGRA BOLÍVAR
JORGE REYNOLDS POMBO
ÁNGEL CARRACEDO ÁLVAREZ
ANTONIO CACÚA PRADA
PATRICIA MARTÍNEZ BARRIOS
JAIME NIÑO DÍEZ †
ANA CONSUEGRA DE BAYUELO
JUAN MANUEL RUISECO
CARLOS CORREDOR PEREIRA
JORGE EMILIO SIERRA MONTOYA
EZEQUIEL ANDER-EGG
JOSÉ IGNACIO CONSUEGRA MANZANO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO
ÁLVARO CASTRO SOCARRÁS
IGNACIO CONSUEGRA BOLÍVAR

Formación y problemáticas sociales

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES

Reynaldo Mora Mora

Compilador

Reynaldo Mora Mora | José R. Consuegra Machado | Nubia Agudelo Cely | Priscila Goenaga Caro |
Sofía Mora Macías | César Mora Macías | Juan F. Piñeres Pérez | Martha C. Peñaloza T. |
María de los Ángeles Pérez Hernández | Rubén Fontalvo Peralta | Raimundo Caviedes Hoyos | Nancy Arrieta Reales
Liseth Reyes Ruiz | Hernán Saumeth España | Jairo Solano Alonso | Maury Almanza Iglesias
Jairo E. Soto Hernández | Luis R. Vergara Camargo | Carlos F. Miranda Medina | Francisco Santillán Campos
Norman Quiñonez Estupiñán | Ever E. González Chamorro | Zayda Patiño Gómez



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Formación y problemáticas sociales: hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes / comp. Reynaldo Mora Mora; José R. Consuegra Machado... [et al.] -- Barranquilla : Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2017.

319 p.; 17 x 24 cm.
ISBN: 978-958-8930-75-6

1. Planificación curricular 2. Planificación educativa 3. Desarrollo curricular 4. Planes de estudio universitario 5. Investigación curricular 6. Calidad de la educación I. Mora Mora, Reynaldo, comp. II. Consuegra Machado, José R. III. Agudelo Cely, Nubia IV. Quiñones Estupiñán, Norman V. Goenaga Caro, Priscila P. VI. Mora Macías, Sofía A. VII. Mora Macías, César A. VIII. Piñeres Pérez, Juan F. IX. Peñaloza T., Martha C. X. Pérez Hernández, María de los A. XI. Fontalvo Peralta, Rubén XII. Caviedes, Raymundo XIII. Arrieta Reales, Nancy XIV. Reyes Ruiz, Liseth XV. Saumeth España, Hernán XVI. Solano Alonso, Jairo XVII. Patiño Gómez, Zayda XVIII. Almanza Iglesias, Maury XIX. Miranda, Carlos XX. Vergara Camargo, Luis R. XXI. Santillán Campos, Francisco XXII. Pacheco Amigo, Beatriz Mabel XXIII. Tit.

378.199 F723 2017 SCDD 21 ed.
Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

FORMACIÓN Y PROBLEMÁTICAS SOCIALES: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES CONTEXTUALIZADAS Y PERTINENTES

© Reynaldo Mora Mora • José R. Consuegra Machado • Nubia Agudelo Cely • Norman Quiñones Estupiñán • Priscila P. Goenaga Caro • Sofía A. Mora Macías • César A. Mora Macías • Juan F. Piñeres Pérez • Martha C. Peñaloza T. • María de los A. Pérez Hernández • Rubén Fontalvo Peralta • Raymundo Caviedes • Nancy Arrieta Reales • Liseth Reyes Ruiz • Hernán Saumeth España • Jairo Solano Alonso • Zayda Patiño Gómez • Maury Almanza Iglesias • Carlos Miranda • Luis R. Vergara Camargo • Francisco Santillán Campos • Beatriz Mabel Pacheco Amigo

Compilador: Reynaldo Mora Mora

Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas

Líder: Reynaldo Mora Mora

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Noviembre de 2015

Evaluación de propuesta de obra: Febrero de 2016

Evaluación de contenidos: Julio de 2016

Correcciones de autor: Noviembre de 2016

Aprobación: Enero de 2017

Formación y problemáticas sociales

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS CURRICULARES

Reynaldo Mora Mora

Compilador

Reynaldo Mora Mora | José R. Consuegra Machado | Nubia Agudelo Cely | Priscila Goenaga Caro |
Sofía Mora Macías | César Mora Macías | Juan F. Piñeres Pérez | Martha C. Peñaloza T. |
María de los Ángeles Pérez Hernández | Rubén Fontalvo Peralta | Raimundo Caviedes Hoyos | Nancy Arrieta Reales
Liseth Reyes Ruiz | Hernán Saumeth España | Jairo Solano Alonso | Maury Almanza Iglesias
Jairo E. Soto Hernández | Luis R. Vergara Camargo | Carlos F. Miranda Medina | Francisco Santillán Campos
Norman Quiñonez Estupiñán | Ever E. González Chamorro | Zayda Patiño Gómez



EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL ACREDITA
INSTITUCIONALMENTE A LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR
Resolución 23095, del 15 de diciembre de 2016

Impreso en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Marzo de 2017

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Mora Mora, R. (Comp.) (2017). *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

ÍNDICE

Capítulo I

EL CONCEPTO DE FORMACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	17
---	----

Capítulo II

FORMACIÓN DE ABOGADOS Y PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN EL CURRÍCULO DE LAS FACULTADES DE DERECHO.....	73
---	----

7

Capítulo III

HACIA UNA FILOSOFÍA DE LO CURRICULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS ALTERNATIVAS.....	127
--	-----

Capítulo IV

CURRÍCULO Y PROCESOS INVESTIGATIVOS	165
--	-----

Capítulo V

LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR Y SU MIISIONALIDAD FORMATIVA	209
--	-----

Capítulo VI

PENSADORES, INVESTIGADORES Y DOCENTES.....	249
--	-----

Capítulo VII

PRÁCTICAS Y DISCURSOS DEL MAESTRO
Y SUS ARTICULACIONES CON EL COMPONENTE
CURRICULAR DESDE EL MODELO DE ESCUELA NUEVA:
UN ESTUDIO DE CASO DESDE EL CARIBE COLOMBIANO 277

Capítulo VIII

LA INTEGRACIÓN DEL NIÑO CON BARRERAS DE APRENDIZAJE EN EL
AULA ESCOLAR 297

PRÓLOGO

LA FORMACIÓN UN CONCEPTO INTEGRAL

La educabilidad de los integrantes de una Nación se lleva a través de las políticas públicas que ejecuta el gobierno en materia de educación. El concepto de formación que construye cada institución educativa sirve de garante para guiar su funcionamiento general y toda acción particular dentro del currículo, permitiendo un análisis de la situación problemática de la institución, consistente en escrutar el grado de su presencia en todos los “vericuetos” de la institución.

Una mirada humana de la formación permite la promoción de buenas prácticas por aquellas capaces de sustituir las que desfavorecen los enunciados constitucionales y legales con que opera el sistema educativo; ello otorga una imagen clara del grado de autonomía de la que debe gozar una institución. Una institución éticamente está comprometida con la formación integral, porque es inaceptable no hacerlo, ya que es substancial para el desarrollo de la propia institución y de la sociedad misma, porque desde ella se religan los fines del Estado Social de Derecho. En consecuencia, deberán analizarse y discutirse al interior de las instituciones educativas las estrategias para esta necesidad fundamental que debe traducirse en una docencia, en una investigación y en una proyección social eficaz y transparente como marcos efectivamente garantizadores del pensar y actuar por sí mismo, en últimas, para potenciar el derecho fundamental al libre desarrollo de la personalidad tanto de los educandos como de la propia institución.

Es fundamental achicar las distancias que existen en términos de cómo curricularizar la formación integral en todos los niveles del sistema educativo, como el ejercicio de todos los actores implicados en la educación permanente, lo que permitiría un encuadre adecuado para efectuar un análisis de integralidad. Con la constitucionalización del derecho a la

educación (art. 67 CP, art. 5 de la Ley General de educación), el sistema educativo colombiano se encuentra desarrollando y fortaleciendo todo lo referente a este derecho, y en especial, el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a la autonomía: este camino no se recorre necesariamente de forma progresiva, él se encuentra plagado de dificultades endógenas y exógenas, pero lejos de ser falto de transparencia por naturaleza, el sistema educativo debe plantearse la necesidad de abordar flagelos contemporáneos como la convivencia, la solidaridad y demás valores que se promueven desde el Preámbulo de la Constitución Política.

El sistema educativo debe comprometerse con el fortalecimiento de la promoción de estos principios y valores democráticos, que son sustanciales a la formación integral, en el sentido de diseñar, establecer y poner en práctica estrategias formativas y acciones para este favorecimiento. El grado de “calidad formativa integral” puede “medirse” con indicadores tales como la transparencia y la publicidad de lo que hacen las instituciones, no solo para responder a los imperativos del CNA o del CONACES; se trataría de la debida rendición de cuentas ante la sociedad, y el funcionamiento de la autorregulación que es una razón de ser de otro acto ético de una persona jurídica, como lo son las instituciones educativas.

10

La relación entre formación integral y currículo en una apuesta que hace una institución a través de su Proyecto Educativo es de suma importancia: es y debe ser una articulación plena de los elementos estructurantes de la misionalidad institucional con sus posibilidades y acciones de garantía que ofrece para el desarrollo y fortalecimiento de los fines de la educación, lo que a su vez fortalece el respeto de los derechos y libertades que consagra la Carta Política. Esto es así, en razón de que a partir de la puesta en marcha de las leyes educativas (30 de 1992 y 115 de 1994) se revitalizó el debate formativo sobre la articulación de las instituciones educativas con los problemas de la sociedad, lo que ha conllevado al florecimiento de estudios y decisiones gubernamentales y de las propias instituciones para tal cometido.

Consideramos que se hace necesario legislar para tener una política pública en materia educativa, que no quede al vaivén de los gobiernos de turno; se requiere que esta política sea pensada para permanecer en el

tiempo, como política de Estado y no de gobierno, viene a ser la herramienta por medio de la cual el Estado colombiano lleva adelante las acciones que considere convenientes a los efectos de cumplir con sus obligaciones generales de formar integralmente, partiendo del deber insoslayable de dar educación gratuita como garantía de una mejor calidad de vida desde la formación, que es integral; por ello, todo hecho que afecte su normal desarrollo y fortalecimiento, impidiendo, dificultando o generando ineficacia en la realización de los fines de la educación, impacta de manera directa o indirecta en la formación integral como un derecho integral de niños, niñas y jóvenes.

Desde esta línea de razonamiento se hace necesario revitalizar la articulación de las instituciones educativas con el contexto social y familiar, como parte de una tendencia que busca confrontar no solamente la mirada social, sino con otros puntos de vista mirar a la sociedad como el titular de la formación integral, con un fuerte enfoque en el respeto a la dignidad humana, que es el sustento de nuestro Estado Social de Derecho, como ese Estado que se compromete con el desarrollo integral de sus habitantes. En tal sentido, estas instituciones deben sensibilizar a sus actores en procura de este deber, respecto a la existencia, las causas y la gravedad al no darse este deber, ya que con ello se procura garantizar el acceso eficaz, como participación a los integrantes de la comunidad educativa para que haga respetar, promover y valorar la formación integral como mandato constitucional.

En el análisis de la construcción social de la formación se debe partir del principio de considerarla como un proceso social de lo humano, que se desarrolla en un ambiente cultural ya construido. Por lo tanto, se la define como un hecho funcional integrante de lo social, ya que pone en escena contenidos de enseñanza, estímulos y condicionamientos que van a permitir la realización o no de potencialidades humanas. En tal sentido, la formación es un proceso progresivo, natural y lento de transformación, que impacta a la sociedad, siendo la principal característica, su relación con el contexto. Para entender esta relación se deben tener en cuenta factores intrínsecos y extrínsecos. Los primeros están determinados por las tensiones y rupturas de la sociedad que determinan el potencial y los mecanismos de impacto de cada Institución Educativa. Los segundos, los factores

extrínsecos, se refieren a los aspectos socioeconómicos y del entorno que influyen en la formación a lo largo de la vida, que, en conjunto, la dotan de significados diferentes en un contexto social, por lo que las expectativas son también diferentes. La formación como construcción social viene a representar pautas de conducta en la interacción entre las Instituciones Educativas y el entorno.

Por otra parte, también debe plantearse que a la formación se la concibe también como un hecho social multidisciplinar que impacta la construcción social del currículo. Desde esta perspectiva se presentan diversos enfoques curriculares que tratan de definir, delimitar y comprender la formación. En este sentido, las normas y las expectativas basadas en los contenidos de enseñanza varían sustancialmente en función de las diferencias entre las misionalidades institucionales y los cambios sociales que afectan a este proceso.

Lo expuesto lleva a considerar, que existen misionalidades formativas diversas, lo que supone un hecho interrelacionado e interdependiente frente a las tensiones que como demandas presenta la sociedad al currículo, lo que requiere de un “ajuste” permanente en los procesos de formación, llevando a propiciar diferentes enfoques curriculares para establecer “tipificaciones” de perfiles, con los cuales se pretende formar, que son matices distintos, y no un modelo único. A partir de la construcción social de la formación se ofrece la posibilidad de proponer un modelo de interacción entre prácticas y discursos curriculares en diálogo con la dinámica de la sociedad; para ello, hay que considerar, por un lado, los cambios sociales y, por otro, los cambios que presentan las Instituciones Educativas. Estos cambios aunque sujetos a la sociedad misma, presentan dinámicas diferentes, que están anclados a ella. Formación y cambios sociales deben estar sincronizados, ya que estas Instituciones se mueven de acuerdo con una carga de tradiciones a lo largo de su propia historia que han respondido a ese devenir.

Con la construcción social de la formación, se intenta explicar las tensiones y rupturas presentes en el currículo a partir de un enfoque global, interdisciplinar e integral. La premisa básica es que el currículo cambia acorde con los ritmos de la sociedad, que influyen en el impacto del perfil

de formación que se pretende sobre la base de los valores dominantes de la sociedad, ya que desde ella podemos advertir que su aporte viene a residir en el interés por explicar cómo la formación se construye a través de la solución que ofrece frente a las problemáticas sociales. Se parte de considerar que cada Institución Educativa lo hace de manera creativa, y pensante, eligiendo unas “condiciones de calidad”, para reaccionar, más o menos, a los determinantes de la política educativa. De ahí, que esas “condiciones”, deban estar dirigidas a cómo curricularizar los significados de las dinámicas sociales que son las que hacen que las áreas del plan de estudio, se comuniquen con la realidad social, partiendo de la institucionalización de modelos curriculares y pedagógicos, que son los que establecen los criterios orientadores de la estrategia formativa de la Institución.

La construcción social de la formación se da dentro de una realidad que se reproduce a través del lenguaje, infiriéndose que, la sociedad de acuerdo con sus tensiones está demandando un nuevo modelo formativo. Es decir, la sociedad a través del lenguaje socializa sus demandas a las Instituciones Educativas, como sus grandes desafíos, para que ellas las aboquen. De tres momentos que se dan en esta construcción, la externalización, la objetivación y la internalización, la formación se configura a partir de los dos primeros. Así, la realidad se vuelve objetiva a partir de las tensiones sociales, y esta se externaliza a partir de un contexto y unas políticas públicas de educación. El tercer momento, el de la internalización de la realidad objetiva de la formación, se construye a través de la misionalidad de las instituciones, ya que considerado el lenguaje en la sociedad como instrumento más importante en la socialización, él refleja las demandas de la formación hacia un nuevo educando, configurado a partir de la selección de los contenidos de enseñanza en el currículo. En este contexto social, la socialización de un lenguaje que permita comprender el perfil social del nuevo hombre y mujer, con sus retos y desafíos, es el requerimiento para la construcción de una paz duradera en la sociedad actual.

Los profundos cambios que vive la sociedad colombiana, han modificado sustancialmente el quehacer de las instituciones educativas. Estos requerimientos implican una alta convergencia e integración entre objetivos de formación y las misiones de estas instituciones, en la pretensión de

formar para una ciudadanía ilustrada, responsable y participativa, como lo anota Tedesco (1989), en su ensayo “El nuevo pacto educativo”.

La formación requerida por la sociedad está integrada por conocimientos científicos básicos, capacidad de aprendizaje continuo, de adaptabilidad a nuevas situaciones y demandas productivas, todo ello asociado al desarrollo de unas competencias socioafectivas. Esta posibilidad depende de la calidad de la formación en general. En tal sentido, la responsabilidad social de los procesos formativos requiere que las instituciones educativas sean reales centros de aprendizaje continuo, que no propicien la profunda separación o dicotomía entre las ciencias sociales y humanas con las naturales y tecnológicas, ya que si así se hiciese, implicaría una formación compartimentalizada y estrechamente monodisciplinar.

Por eso parece interesante ordenar y remarcar algunas reflexiones presentes en el debate de la responsabilidad social de la formación con relación a su rol público acorde con las tendencias actuales de la sociedad. Entonces, el objeto fundamental a destacar es la afirmación de la necesidad de generar la cultura de esta responsabilidad, desde la cual poder hacer emerger el conocimiento social como aprendizaje social, la docencia y la investigación con un hondo sentido por lo social. Esto supone una interacción de la misionalidad de las instituciones con el contexto y sus problemáticas en función de construir y compartir lecturas de la realidad. Una expresión y un requisito de ello es generar la articulación del currículo con el contexto mismo, porque ello está en la base de la fundamentación de los programas académicos a ofertar, que pongan en relación los contenidos de enseñanza con las problemáticas sociales.

Frente a esto puede afirmarse que las instituciones educativas tienen los recursos para desarrollar o fortalecer capacidades creativas de impacto social, como rezan sus misiones. Esto expresaría la potencialidad de los procesos de formación. Además, el aumento de los problemas que enfrenta la sociedad colombiana hace generar estas condiciones de encuentro horizontal y de mutuo enriquecimiento entre escuela-universidad y sociedad. Esto nos lleva a un tema que expresa el sentido ético de la producción de conocimiento: se trata del para qué de una determinada formación, y en ellas de unos determinados conocimientos, o unos tipos de investigación.

Se debe apuntar al sentido crítico, lo cual cabe plantearlo en el plano teórico, es decir, cuáles serían los fundamentos teóricos que sustentan los procesos de formación: seguir ofreciendo los mismos conocimientos, o, proponer alternativas a la de pensamientos únicos, confesionales que circulan en

diferentes programas de pregrado y posgrado. En este sentido, se requiere abrir las ciencias con propósitos no confesionales, en el marco de posibilidades teóricas. Por ejemplo, un Proyecto de Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, debe tener la contextura de estas ciencias para que ayuden en esta formación de tercer nivel a fortalecer las expresiones de la sociedad colombiana, como la paz, y que esas expresiones motivadas desde los seminarios doctorales y las tesis doctorales tengan la vocación comunicativa de conectarse con las demandas y expresiones de la sociedad. Desde este punto de vista hay un deseo en este Proyecto que adelanta la Universidad Simón Bolívar para afirmar la incorporación de esta institución a la sociedad, mediante la tradición de sus grupos e investigadores en este campo, apuntando a construir una reflexión crítica de América Latina y el Caribe, como pretensión de este proyecto doctoral.

En este marco parece importante que las ciencias sociales y humanas en la formación de doctores tengan una profunda y comprometida responsabilidad social, como esa manera de pensar la ciudad, la región, la vida, los procesos de formación, la problemática del pensamiento, rescatando la importancia sobre el filosofar, de cómo vivir y sobre cómo pudiésemos vivir.

En esta dirección la responsabilidad social de cualquier proceso de formación desde su deseabilidad parece necesaria para apuntar a la eficacia de la crítica desde estas ciencias. Esto nos lleva al rol que pueden jugar las Ciencias Sociales y Humanas en el proceso de construcción de una paz duradera, que el gobierno adelanta con la guerrilla, para investigar desde las propuestas de tesis doctorales ahondar en la fuerza de la sociedad actual a partir de la reflexión y análisis de las políticas públicas en la materia, dotándolas de información, reflexión, categorías y evaluación. Esto estaría en la base de los seminarios doctorales de este proyecto, que los haría funcionales a la sociedad misma y al propio gobierno.

En este sentido la responsabilidad social de la formación se traduce en el cumplimiento de los objetivos misionales de una institución a través de sus programas académicos.

Por
Reynaldo Mora Mora
Docente de tiempo completo,
Investigador Senior de la Universidad del Atlántico
y catedrático de la Universidad Simón Bolívar
Barranquilla, noviembre de 2016

Capítulo I

EL CONCEPTO DE FORMACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Reynaldo Mora Mora
Nubia Agudelo Cely
Norman Quiñones Estupiñán
Priscila P. Goenaga Caro
Sofía A. Mora Macías
César A. Mora Macías
Francisco Santillán Campos
Carlos Miranda

EL OBSERVATORIO DE LA EDUCACION LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE

Resulta evidente, el impulso dado por el doctor José Consuegra Bolívar, rector de la Universidad Simón Bolívar en la inauguración del Doctorado en Ciencias de la Educación en 2013, para abordar decididamente las problemáticas educativas regionales de manera comparada en el Observatorio de la Educación Latinoamericana y del Caribe con asiento en el Centro de Estudios Científicos de la Educación y la Pedagogía de esta institución. Tal invitación se fundamenta en una renovada interpretación de las demandas actuales de la sociedad, lo que incluye una nueva manera de apreciar el valor social de la educación: la invitación se hace, pues, a considerar la experiencia que han ganado sus grupos de investigación como tradiciones de experiencias investigativas. Esta necesidad vinculante implica que la decisión rectoral está inscrita dentro de un patrón de comportamiento social que ha tenido esta institución en su empoderamiento regional y nacional en el campo intelectual de la educación y lo social.

18

La lectura atenta de la problemática educativa de nuestros países permite distinguir distintos tipos de usos de la investigación comparada. Sus usos son discernibles si se les “observa” con cuidado en este laboratorio, como es el Observatorio, entre otros, los siguientes: el papel que juegan las políticas sociales estatales en la justificación y su adaptabilidad en los currículos de los sistemas educativos, el número de doctores en educación, en ciencias sociales y humanas y su peso teórico, conceptual, metodológico, argumentativo y propositivo frente a las problemáticas de las dinámicas regionales, y las innovaciones de todo orden. A continuación se presenta una serie de planteamientos del papel de este laboratorio, que permitirá comparar los procesos de modernización funciones argumentativas y, por tanto sus impactos en las reformas educativas que se tejen en el concierto latinoamericano y el caribeño.

Una línea de trabajo en este Observatorio está conformada y da cuenta de las Políticas Educativas Comparadas. Esta línea subraya la importancia de la educación en nuestros países para interpretar cabalmente la preceptiva constitucional concernida a la educación, para hacer de este derecho, un derecho viviente el cual debe estar inserto como política de Estado. Esto ayudaría a configurar los sentidos de los sistemas educativos

y de los currículos en Latinoamérica y el Caribe de manera comparada: ello, es significativo en este contexto relacional desde el estudio de prácticas reales para encontrar relaciones sistemáticas.

Esta determinación a la cual se apunta el Observatorio se hace con base en líneas de investigación para la construcción de teorías educativas integrales en relación con las políticas estatales relevantes. Los problemas que plantea esta exigencia son variados: por una parte es necesario, primero identificar nuestras necesidades educativas-formativas relevantes, segundo (Abric, 2001: p, 22), identificar estas políticas estatales dentro de las líneas de investigación que se construyan, y tercero, es necesario que las teorías y conceptos estructurales sean comprensivos, para que permitan establecer la relación entre los sistemas educativos. Esta tarea es en propiedad la Misión de este Observatorio al entrar a analizar estas problemáticas.

No partimos de cero para la construcción de líneas gruesas de trabajo en este laboratorio educativo. La dinámica investigativa de la Universidad Simón Bolívar se ha encargado de sustanciar este esfuerzo para precisarlas, mediante la identificación de materiales de las diferentes prácticas educativas relevantes y su estructuración en Macroproyectos que dan sentido y viabilidad al quehacer comparado latinoamericano y caribeño. Se trata de darle vida operativa a un “balance de políticas educativas comparadas”, esto, es poder generar teorías, conceptos, procedimientos pedagógicos, curriculares, didácticos y de gestión que sirvan a investigadores de otros países para ser asumidos críticamente.

Consideramos que sin este trabajo de racionalización de las políticas y reformas educativas estatales el hecho de lo formativo integral camina a la incomprensibilidad. La polifonía que produce la complejidad de nuestra realidad latinoamericana y caribeña es incomprensible sin estos esfuerzos conjuntos desde la investigación educativa comparada. Este método ayuda a “observar” las líneas de investigación de este gran contexto para tratar de describirlo, interpretarlo y encontrar puntos de encuentros y desencuentros para la educación de nuestros países: este laboratorio abre un espacio abierto de respuestas a lo social desde la educación. Es un espacio de laboratorio educativo, con todas las posibles respuestas a

las preguntas que planteen nuestras realidades, como tal, viene a ser una estrategia conveniente para impactar con propuestas alternativas las demandas sociales. Por eso destacamos el apoyo incondicional y decisional del rector de la Universidad Simón Bolívar, Dr. José Consuegra. Por esta razón tenemos en la mira la búsqueda para ahondar en alianzas y redes, inicialmente con las Universidades Simón Bolívar de países latinoamericanos para impulsar esta estrategia, que se apoya en la dinámica del Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía, en el Doctorado en Ciencias de la Educación y en el Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas para pensar y proponer alternativas conjuntas que nos lleve desde la educación a impactar categorías como la violencia, la pobreza, la cultura y las políticas sociales de paz.

LA FORMACIÓN COMO IDEAL: SU EMERGENCIA EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Nuestro tiempo puede caracterizarse como el tiempo de la emergencia de pensar lo humano desde la formación. Emergencia en tanto lo que surge como de lo que urge. Y es que si el mundo nunca ha cesado de transformarse, ahora lo hace a velocidades que quitan el aliento y con rumbos que crean incertidumbre. La integralidad de estas transformaciones que ocurren a nivel global toca no sólo a las esferas de las organizaciones, también al sistema educativo. Se padecen, se asumen, se enfrentan, en ocasiones se aprovechan, pero más bien parecen pertenecer a eso que ocurre, no a lo que hacemos que acontezca.

El futuro se presenta inseguro e incierto aun con las herramientas nuevas y poderosas con que se pretende ampliar el dominio sobre la condición humana o que aumenta la posibilidad de organizar una convivencia global digna. Este desconcierto tiene dos miradas incompatibles por los que los cambios se prescriben y se empujan en forma acelerada desde un poder que se percibe ajeno y difícil de identificar, mientras que los cambios que se proponen o se desean desde adentro se logran lentamente y en forma fragmentada (Aebli, 2001; p, 134).

Entonces, frente a lo anterior emerge el concepto de formación, el gran concepto para el establecimiento de un orden social justo y digno a ser

promovido por las instituciones educativas de todos los niveles: ¿por qué la educación ha hecho de la formación su concepto central? ¿En qué sentido, y de qué tradición intelectual, poder pensar la formación como ideal en su articulación con el PEI? Esta problemática se plantea como respuesta filosófica a esta cuestión que es filosófica: ¿quién es el hombre que pretendemos formar? ¿Qué es la realidad humano-social? En el concepto de formación, la realidad de lo humano-social constituye el punto culminante del ideal de formación en su articulación con el PEI. En el concepto de formación acontece algo esencial, que posee en sí su propia fuerza y tiene, al mismo tiempo, una importancia en la ontología de la creación de la propia Institución Educativa (Solano, et al, 2016; p, 98, a).

La formación es, en su esencia y generalidad, la revelación ante la sociedad de una institución educativa, como persona jurídica que crea la realidad (humano social), y comprende y explica por ello la realidad (humana y no humana). La formación del hombre no es una actividad práctica de una institución sobre el ser del estudiante, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de ella misma y de la sociedad. En efecto, la emergencia del concepto de formación, como el concepto nuclear del Proyecto Educativo Institucional está dada por la creación de posibilidades para la vida y de los procedimientos para hacerlas posibles en el marco de pensar las problemáticas del contexto (Carozzi et al, 1995: p, 43). Esta tarea que involucra las funciones consustanciales de una institución educativa, se debe llevar adelante con base en el principio de “pensar lo propio” como la “Plataforma Misional” desde donde se re-crean las dos reglas concluyentes en la construcción de un PEI: una, “estudiar en un grano de arena el universo”, que es la invitación por la relación de lo glocal con lo global, la otra, “hay que aprender a hacer fuego con diversas clases de leña”, como el acuerdo plausible de presentar diferentes miradas teóricas para el abordaje de la agenda de problemas con las cuales se enfrenta todo PEI.

Un Proyecto Educativo no permanece ajeno al impacto provocado por las necesidades sociales, culturales, económicas, tecnológicas: su construcción colectiva pensando un ideal de formación, como ese concepto también construido por una institución educativa, debe hacerse desde un enfoque democrático, participativo y pluralista, que tiene como una de sus

derivaciones poder potenciar la condición humana por encima de las leyes del mercado, lo que nos invita a traer a colación la sabia sentencia del Presidente de Uruguay, José Pepe Mujica en su discurso ante la ONU, el pasado 24 de octubre de 2013, para hacerla nuestra, propendiendo por “El combate a la economía sucia, al narcotráfico, a la estafa y el fraude, a la corrupción, plagas contemporáneas pro hijadas por el antivalor, ese que sostiene que somos más felices si nos enriquecemos sea como sea. Hemos sacrificado los viejos dioses inmateriales, y ocupamos el templo con el dios del Mercado. El nos organiza la economía, la política, los hábitos, la vida y hasta nos financia en cuotas y tarjetas la apariencia de felicidad. Parecería que hemos nacido solo para consumir y consumir, y cuando no podemos cargamos con la frustración, la pobreza y hasta la exclusión”.

Es una invitación a ofrecer un ideal de formación integral para que las fuerzas del mercado no nos apabullen. Encontrar la integralidad de este concepto se hace en relación de pensarlo en relación con los derechos y valores económicos, sociales y culturales, se trata de una formación, ante todo humana, “demasiado humana”, en palabras de Nietzsche, es una formación con un hondo sentido a pensar la paz y la relación entre democracia y los fines de la educación (Art 5 de la Ley 115 de 1994). Todo hecho formativo que piense y ponga en escena una institución educativa desde su Proyecto Educativo, sin duda incidirá de manera positiva en tener mejores ciudadanos en el terreno del disfrute de los principios y valores que tanto el PEI como la Constitución Política los proponen. Esto configuraría que una institución concreta su misionalidad estableciendo desde su que-hacer esta impronta constitucional y legal.

Este emerger de un ideal de formación deberá ser global, integral e interdisciplinar, que de seguro provoca una verdadera transformación en los diferentes espacios de una institución educativa, de forma tal, que ninguna de sus funciones consustanciales se encuentre ajena a este ideal (Mora, 2014). En el terreno, por ejemplo del currículo, como el motor del PEI, sus principios y valores no pueden sino redefinirse y “curricularizarse” a partir del concepto de formación desde el cual una institución quiere navegar pensando la condición humana. Esto, en nuestro entender dota de plena autonomía y legitimidad a la Universidad y a la Escuela para ofrecer a la sociedad lo que ella desea desde el presupuesto constitucional de au-

tonomía, sin que medie la “mano invisible del Estado”, que es en esencia para “vigilar y castigar” y no para acompañar en el viaje de la autonomía a las instituciones educativas.

PLANEACIÓN Y PROCESOS DE FORMACIÓN

El título de esta reflexión alude a cómo articular “vivamente” y “emocionalmente” la planeación a los procesos de formación, para que este quehacer no aparezca como algo frío, positivizado y sin emociones, desde unas “micro” y “macro” cifras, que en la mayoría de los casos no dicen nada, es decir, no despiertan emociones entre los actores de las instituciones educativas, porque hace falta algo sustancial, es que esas cifras tengan “vocación comunicativa” desde la formación misma.

Esta relación debería ser motivo de debate al interior de los académicos de las instituciones educativas, se trataría de generar controversia entre una planeación rígida, de mero cumplimiento y otra planeación que toque los intereses y vocaciones de los actores del proceso de formación, lo que implica asumirla desde muchas dimensiones, como sería la condición humana. En concreto, se trataría de un examen a los discursos contemporáneos de la planeación, pero vinculados al sentido de lo que significa la formación, como esa gran categoría humanista que recorre más de mil años en occidente, lo que permitiría responder a preguntas como: ¿por qué la planeación? ¿Sólo son cifras e indicadores? ¿Cómo articularla vivientemente a los procesos de formación? ¿Cuáles son los efectos sociales de la positivización de los procesos de formación a través de esas cifras e indicadores? En otras palabras, interesaría estudiar las prácticas y discursos de la planeación en las instituciones educativas, por ejemplo, para adentrarnos en los fundamentos teóricos que la soportan, cómo participan los académicos en esa construcción y cuál es el sentido crítico de esta planeación traducida en cifras e indicadores.

En el análisis de la planeación basada en cifras e indicadores se plantean cuatro problemas: primero, sus ambigüedades en torno a la no articulación con los reales procesos de formación; segundo, la fragmentación que se aprecia en tales cifras sin los discursos académicos, que sustentan el esqueleto frío de esa información cuantitativa; tercero, las posiciones institucionales que ocupan en este entresijo de cifras, indicadores y varia-

bles, tanto en la universidad como en la escuela, es una posición acrítica de la regulación de estos datos que llevan a “mirar” la universidad o la escuela como meras empresas, cayendo en el seno de una cierta “voluntad” de verdad de dichas cifras, cuarto, lo que podríamos denominar el alejamiento de toda la masa de cifras (indicadores, estandarización) del sentido humano de la formación, dado que su influencia ha llevado a la consideración perversa de premiar o castigar instituciones de acuerdo con estos indicadores: pero, nos preguntamos, dónde queda el profundo sentido humano de esos indicadores); lo que ha llevado a estandarizar los procesos de formación, olvidándose del contexto social y cultural de la institución educativa (Angulo, et al, 1994; p.45).

Aunque nuestra propia práctica educativa nos ha proporcionado a guardar cierto recelo, cierta desconfianza frente a esta ola de estandarizaciones, se hace entonces necesario emprender reflexiones frente a esos indicadores, exigiendo su articulación con los procesos formativos, esgrimiendo razones para deconstruir esta articulación o no, entre las “frías” cifras y la realidad universitaria o escolar, que va más allá de los intereses de esos datos. Nuestro ejercicio nos ha ido haciéndonos cada vez más conscientes del carácter marginal de las cifras que aporta esta planeación, construida sin emociones para pensar y poner en escena la formación integral de niños, niñas y jóvenes: es evidente que su influencia en las políticas estatales de la educación pesa, pero, frente a los actores que viven el día a día de cómo se forma, esa planeación es muy limitada. Aunque es posible señalar toda clase de condiciones sociales y políticas externas a la institución educativa que explican esta planeación estandarizada, hemos llegado a convencernos también que esta marginalidad o alejamiento frente a los procesos de formación, que también hay razones que la explican desde los discursos de los académicos de esa otra cultura al interior de las instituciones como sería esa comunidad crítica de profesionales de las ciencias sociales y humanas, por ejemplo, que estudiosos críticos de las problemáticas educativas.

En particular, la visión de las ciencias sociales y humanas podría pensar la planeación al interior de las instituciones educativas desde el punto de vista de lo crítico social de las ciencias, dando lugar a posturas críticas de la planeación educativa con sus correspondientes prácticas y discursos. A

partir de la premisa de que estas ciencias no son neutras, sino críticas ellas pueden jugar un papel muy importante en la articulación de la información estadística con los procesos de formación, proponiendo visiones sociales y culturales, tratando de conectar los macroaspectos de la sociedad con la formación. Si bien puede decirse que el término “planeación” no tienen en sí mismo y de por sí, un único significado y que este siempre es discutible, quedando determinadas las estructuras en los discursos de homogenización y estandarización de las cifras informativas, queremos abogar aquí por un significado concreto de “planeación”, como eses ejercicio que dimensiona la visión social y humana de los procesos de formación. De este modo, planteamos una crítica concreta contra las prácticas de la planeación que no consultan de otra manera distinta los aspectos relevantes relacionados con los procesos de formativos.

El significado que adjudicamos a la “planeación educativa-formativa” debe concordar con los fundamentos de política que están trazados en los Proyectos Educativos Institucionales; contando con la idea de planear desde las emociones e intereses de los actores implicados en los procesos de formación. Por tanto nuestra postura pretende ser una crítica que se alíe a los discursos críticos de la educación, cuya inspiración general, que es pensar el sentido humano de la formación, le brindaría su apoyo a esa planeación sin la vocación comunicativa de los actores. Desde la ciencia crítica de la educación estamos comprometidos con aquella planeación que “se sumerge en el barro” de la formación, como diría ese gran etnógrafo Miguel Martínez, postura esta que se opone a esa estandarización de cifras y datos sin ninguna postura crítica.

25

Por último, el problema práctico inmediato que subyace no en los Planes de Desarrollo sino en los Proyectos Educativos Institucionales, es cómo conjugar la teoría con la práctica en los procesos de planeación bajo la óptica de una formación con un hondo sentido por lo humano.

La relación de modernización y gestión, no puede concebirse por fuera de su relación con el contexto que la orienta, constituyendo un todo coherente para la regulación de determinadas actividades en los procesos del quehacer de las instituciones educativas que ameritan ser tenidas en cuenta. Por consiguiente, cualquier proceso en tal sentido debe estar en-

marcado en parámetros de modernización de sus estructuras, que habrán de caracterizar este marco, considerando no sólo los estrictos elementos y caracteres formales (jerárquicos) de las instituciones, sino todos los recursos que se propongan para hacer posible esta relación.

La gestión educativa representan una importancia definitiva para apuntalar los procesos de modernización de estas instituciones: de una parte, el rol de los principios y valores como parte integrante de su autonomía y su incidencia en las actividades modernizadoras; y de la otra, la recepción por parte de ellas de estos cambios (Solano et al, 2016; p.100b). El hecho de concebir la gestión educativa más allá de sus meras implicaciones en los procesos formativos; esto es, como algo no ajeno a las realidades educacionales, como una parte integrante de la cotidianidad escolar y universitaria, del devenir misional de las instituciones, más que un reto para unas instituciones modernas, viene a ser una tendencia que con paso decidido comienza a extenderse en estos ámbitos, por consiguiente es desarrollada e implementada por las instituciones en los momentos de sus trayectorias.

La consideración del “sentido material” de la relación gestión y modernización, no es otra cosa que una respuesta coherente a la problemática de promover una educación con calidad, como una respuesta rigurosa a las fuertes implicaciones de las teorías explicativas de los estilos de gestión con pertinencia, que no descuidan el contexto en los procesos de formación, así como su cercanía a lo humano-social. Desde este punto de vista los insumos teóricos de la gestión educativa deben permear esta ola de cambios, todos ellos relacionados con la exigencia práctica de traspasarlos al lado práctico e implementador de la gestión escolar, para promover una relativa conciliación entre contexto y gestión a propósito de que los contenidos de enseñanza apunten a él, y principalmente con la reivindicación del rol activo y decisivo de los principios y valores que encarna una gestión modernizadora.

Resulta importante la consideración positiva de esta relación, que no es ajena a la realidad social y política del país, con alcances altamente innovadores y trascendentales para el devenir actual de la educación colombiana. Y es que el proceso de modernización desde las prácticas y

discursos de los estilos de la gestión educativa contiene aspiraciones socialmente deseadas y confiadas a la educación, ya que ella no puede ser tratada como una empresa sin más, al contener en su construcción contenidos identificables con los preceptos constitucionales del 91 establecidos en el Art. 67, 68 y 69, por consiguiente, se trata de desplegar la modernización como una hipótesis de trabajo para las instituciones educativas, como la identificación de principios estructurantes para la estimulación de oportunidades de innovaciones de gestión.

Una gestión educativa modernizadora se presenta en la actualidad como una acentuada tendencia a atribuir un valor objetivo al contexto social y cultural, que puede identificarse plenamente -en nuestro parecer- con aquel universal y producto que es la vida cotidiana que dimana del contexto, con sus aspectos diferentes y heterogéneos, dentro de los cuales tiene un papel fundamental la consideración del marco cultural pluralista y el consecuente replanteamiento de los estilos de dirección acorde con los principios constitucionales, para traducirlos en nuestros múltiples contextos.

Una gestión educativa modernizadora como máxima manifestación de un Estado pensando la calidad de la educación es, sin lugar a dudas, el logro máximo de un sistema educativo que piensa la formación de manera integral, entendido como el proceso innovador del sistema; ya que con esto se logra pensar en prácticas y discursos modernizantes de gestión educativa ante los problemas del contexto (De Tezanos, 1985: p, 65). La finalidad de este tipo gestión, producto del nascente ordenamiento constitucional, se consagra como un factor de calidad humana, que coadyuva a que el Estado la considere como algo inherente al ser humano, importando la calidad de lo que se enseña, y su materialización de acuerdo con los intereses y aspiraciones de quienes ingresan al sistema.

Una gestión educativa modernizante se presenta hoy como un imperativo social para el desarrollo del país. Las disposiciones constitucionales y legales que dan lugar a ella no son el reflejo de una determinada ideología, sino la consideración de concepciones y aspiraciones plurales de la sociedad colombiana, como plurales son las construcciones de los Proyectos Educativos Institucionales y de sus estilos de gestión. Este tipo de gestión

se presenta entonces, no como obstáculo para la actuación pública de la educación, sino como la estrategia que reúne consideraciones diferentes, que a su vez generan medios de acción diferentes y muchas veces contradictorios entre ellos. En tal sentido, la modernización educativa desde la gestión más que un proyecto de Estado se presenta hoy como posibilidad de transformación desde las propias instituciones educativas.

La modernización de estas instituciones implica la modernización del sistema de gestión mediante las relaciones e interacciones que se producen desde los procesos de formación. Dicha gestión debe ser modificada en sus componentes para que responda mejor a las necesidades del sistema en su conjunto. En tal sentido, las acciones modernizantes de la gestión educativa pueden ser parciales o integrales. Son parciales cuando simplemente se introducen ciertos elementos innovadores, sin llegar a cambiar las relaciones de la estructura vertical de la gestión educativa, por ejemplo. En cambio, la modernización integral se centra en la construcción de otra estructura que remplace más eficazmente las funciones que venían desempeñando estructuras anteriores, por ejemplo, el cambio de estilo vertical de gestión para una formación con calidad.

EDUCACIÓN Y PROBLEMÁTICAS FAMILIARES

En este escrito seguimos retomando la importancia de la educación como horizonte de sentido en el desarrollo y fortalecimiento de una sociedad más justa y solidaria a partir de la familia. Esto, en razón de los diferentes hechos que todos lamentamos: el asesinato de niños inocentes acontecido en el departamento del Atlántico en este mes de febrero de 2015. Entonces, pensamos que este concepto gravitante de nuestro Estado Social de Derecho, es la única posibilidad que tiene todo ser humano de construir una vida digna basada en la justicia social, y a ello deben contribuir las instituciones estatales. La educación es quien legitima esa potencialidad para que ese ser actúe como tal y exija de aquel su responsabilidad ética. Debemos preguntarnos, en medio de este dolor: ¿qué grado de escolaridad tiene la madre de esos niños? ¿Algún día esa posibilidad le fue facilitada desde la educación para un existir más digno y justo? ¿Qué papel jugaron entidades, como el Instituto de Colombiano de Bienestar Familiar en haber evitado esa tragedia? ¿Si se dio un seguimiento, cómo fue, qué pasó con el debido acompañamiento permanente en la vulnerabilidad de esos niños por parte de entidades oficiales competentes?

De este modo, podríamos valorar con objetividad ese suceso, pero, ante todo, juzgar la responsabilidad mayúscula que le cabe al Estado en el recorrido que hagamos de su intervención frente a la marginalidad y desazón de esa familia en su cotidianidad. De manera tal, que la desidia gubernamental es el común denominador en este hecho doloroso, donde quienes pagan “los platos rotos” son los niños. Consideramos que educar con fuertes programas de alfabetización y cursos educativos en los hogares como escolaridad integradora, viene a ser una estrategia que contribuye a estrechar sus lazos y poder “pillar” a través de diagnósticos socio-pedagógicos-familiares sus diferentes problemáticas, lo que ayudaría a tomar cartas en el asunto, en terreno, y no a posteriori, como lo ha venido haciendo el Estado, cuando interviene tardíamente. Esta descomposición familiar, que se evidencia en la prensa y la televisión colombiana, sitúa a la educación como una herramienta poderosa, capaz y eficaz para desarrollar y fortalecer los vínculos con la sociedad y la escuela. Este horizonte de sentido conlleva, por ejemplo, a involucrar a las Escuelas Normales y Facultades de Educación para trabajar más estrechamente la relación anterior, en la medida en que el trabajo de estas instituciones pueda constituirse como base referencial en la construcción de hogares desde lo propuesto por la Constitución de 1991 en sus artículos 42 y 44, y también, por el artículo 7 de la Ley General de Educación para generar acciones educativas y formativas en la potenciación de modos de comunicación entre Estado, Sociedad, Escuela con la Familia. En este proceso, el papel de la Madre es clave, y se expresa como el conjunto de experiencias que ha recibido en su educación.

Nos podemos seguir preguntando: ¿cuántas madres humildes de estratos vulnerables han ido a la escuela, o, tienen el grado de Primaria? Habría sorpresas. El Estado tiene una larga deuda social con ellas. Esos nutrientes que la Madre recibe de la educación los lleva a la de sus hijos, que representa su mundo con sus vivencias personales y familiares. Y, es a través de todo ello, como va constituyéndose como educadora para estrechar lazos con la escuela: cada uno de estos actos ayuda al crecimiento autónomo y a la identidad personal de los niños. De ahí, que la relación, hogar y educación, deberá “mirarse” como un conjunto de acciones y estrategias educativas y formativas para la construcción de familias que propicien una vida digna, tendiente a favorecer el desarrollo de personalidades

autónomas, sociables y capaces de exigir sus derechos. Esto se favorece con la fuerte influencia del amor materno en la búsqueda de poder estructurar mundos y visiones posibles y dignas, contando con el apoyo de organismos y entidades estatales, por ser la familia el núcleo fundamental de la sociedad. De acuerdo con esto, y es nuestra insistencia, además de la educación a los niños, vale también la de adultos, de manera continua y gratuita para hacer más fluida la articulación educación-hogar-sociedad.

Aquí se encuentra la apuesta por programas gubernamentales, como empleo, educación, salud y vivienda para las clases sociales que siempre han sido marginadas en este sin fin de desigualdades como es la historia actual colombiana: es la perspectiva teleológica de nuestro Estado Social de Derecho que se perfila a favor de aquellas, como el discurso argumentativo del Constituyente Original de 1991. Así, en esta praxis comunicativa entre educación como inclusión social, y esas posibilidades, viene a expresarse el establecimiento de un orden social, justo y digno, que daría carácter de validez a los compromisos efectivos de los gobiernos con la familia, y, denodamente con la mujer. Tenemos entonces, que entran en juego dos criterios que fundamentan la exigencia de esas clases para con el Estado, y, en especial con el papel destacado y amoroso de las madres hacia sus hijos. Ellos son: el criterio de tener acceso a programas educativos presenciales y virtuales que puedan llevarse a los hogares (gratuitos), de lo cual se deduciría la efectividad de los fines del Estado con la Familia. Y, este criterio de efectividad se evaluaría a partir de: ¿qué tanta relación hay entre hogar y educación como norte estatal? De este modo, es significativo y relevante que a través de estos criterios se construya una política como Plan de Estado en tal sentido: es el discurso de sí la ficción jurídica se hace realidad en concordancia con las necesidades familiares, para lo cual se tendría que implementar una debida intervención gubernamentales para la atención de los diferentes contextos donde se hayan enclavados esos hogares de “cartón”, que han sido víctimas del olvido oficial.

Por tanto, la educación, viene a concebirse como la dimensión ética del Estado para los menos favorecidos socialmente, como consecuencia de un proceso público de hechura de una política en esa materia. Este ensayo se fundamenta en las razones constitucionales que legitiman los derechos de los niños frente a los adultos (art.44). De manera tal, que no se

sigan repitiendo actos violentos contra ellos, donde cabe el compromiso gubernamental de manera real con sus derechos y los de las mujeres, derechos que son vulnerados en su efectividad. Este proceso legitima a la educación como la nutricia en el hogar, que de seguro, ofrece una convivencia familiar y social en la conformación de hogares educados en aquellos valores promulgados por la Constitución de 1991 que hacen prevalecer la dignidad humana. En tal sentido, dicha política debe (que aún está por materializarse) garantizar la construcción y favorecer el establecimiento de un orden social, justo y digno para familias marginadas, a las cuales el Estado siempre les ha dado la espalda (Mora, 2014: En Estudios Jurídicos Contemporáneos).

FORMACIÓN Y EL CONCEPTO DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO BIEN PÚBLICO

Durante largo tiempo la educación colombiana ha sido dominada por una aproximación particular, como ha sido, la copia de modelos extranjeros, que llevada a su máxima expresión, viene a significar la descontextualización de los procesos de formación, donde la adaptación de esas copias viene a significar la teoría y el libreto “oficial” en una forma peculiarmente única, siendo hoy todavía ampliamente utilizada para los fines de los gobiernos de turno, porque buena parte de las cifras oficiales son requerimientos a demandas de organismos internacionales, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), por ejemplo. Aun cuando esta aproximación no es utilitaria en su totalidad, tiende a incorporar características de un modelo educativo “central”, con un currículo central, basado en la confianza exclusiva de la información en cifras y variables gubernamentales como respuesta a esas exigencias, haciéndonos ver una supuesta credibilidad y bondad en las prácticas evaluativas del Estado a partir de medidores, parámetros y estándares estatales en procura de la calidad: es lo que puede llamarse el consecuencialismo curricular.

No obstante, también se han presentado en años recientes abandonos sustanciales a esta tradición perversa, particularmente en la construcción de currículos con pertinencia a los contextos, tan gravemente descuidados en el cálculo oficial de hacer todo desde el “centro” y no a partir de la periferia. La incorporación de los contextos locales y regionales en este nuevo acontecer se da con la entrada de las leyes educativas, como la 30

de 1992 y 115 de 1994, que han favorecido dos formas bien distintas sobre elección social y cultural en los procesos formativos. Mientras que ambas aproximaciones involucran explícita o implícitamente firmes y decisivos abandonos del centralismo curricular, toman diferentes rutas a la hora de conceptualizar acerca de lo qué es calidad de la educación, qué es la pertinencia y qué es lo público en materia educativa, así como también difieren en los rasgos particulares de la tan cacareada política oficial sobre calidad, que mirándola cuidadosamente margina las vocaciones de las regiones con sus localidades.

Son muchos los estudiosos, que por éstos días, a raíz de las “becas pilosas” del gobierno nacional, han analizado (entre enero y febrero de 2015) estas dos aproximaciones a la educación como bien público, así como el abismo que las separa, por ejemplo, en un solo día (febrero 9 de 2015) escriben sobre este asunto: Salomón Kalmanovitz (Más sobre la educación superior, Rodolfo Arango (Educación superior: derecho o bien), Fundesarrollo (Programa de becas evidencia desigualdad regional), entre otros. Han discutido a su vez, las razones por las cuales se opta por un camino u otro, aprovechando la ocasión para señalar la ligazón de poder entender los problemas de calidad de la educación con el concepto de servicio público en el marco de la Constitución Política de 1991. En este escrito queremos unirnos a esta discusión, que amerita ser investigada, para saber exactamente lo que separa a estas aproximaciones: cómo podemos fijar las respectivas limitaciones y exposiciones razonadas, y de qué manera determinar la verdadera profundidad de la brecha entre universidades del sector público y privado. Un examen crítico de la cuestión y sus diferencias provee un interesante punto de partida para el presente escrito. Resulta útil factorizar las variables componentes de esta calidad en estos sectores, haciendo un cálculo consistente desde dos distintos componentes a estas aproximaciones: consecuencialismo curricular y contexto (Miñana, 2000, p.38)). El consecuencialismo, son todas aquellas opciones, que van dándose en el día a día, incluyendo los elementos de que se sirven las instituciones en la construcción de procesos integrales de formación, que son guiados por las bondades que va ofreciendo este devenir. En cuanto al contexto, hace referencia a que esos procesos deben juzgarse por su respectivo estado de cosas, ya que implementan y valoran elementos del entorno, como la suma de lo socio-histórico y cultural para impactar la so-

ciudad a partir del currículo. Cada uno de estos componentes puede ser valorado según como se asuma la investigación y docencia en el currículo como esas capacidades para hacer frente a las demandas sociales. La cuestión que surge inmediatamente es la de cuantificar cuál de los aspectos fundamentales del Proyecto Educativo Institucional es responsable por impactar la realidad. Cada uno de ellos se encuentra en cierta tensión en relación con esas demandas. En primer lugar, no empoderar esas exigencias en el currículo, viene a significar la ausencia de una formación sin vocación, ni pertinencia. En segundo lugar, una descontextualización, en donde la calidad de la educación solo sea de cifras y variables, viola sistemáticamente el desarrollo de la personalidad de las personas jurídicas, léase universidades, porque ello empeora el resultado de lo que se debe entender por autonomía con calidad como concepto constitucional y legal. En tercer lugar, el peso que le otorgue el Estado al apoyo de las universidades de provincias tanto privadas como públicas rompería su dependencia frente a unas cuantas universidades acreditadas de alta calidad, con roles totalmente diferentes.

Con estas anotaciones han aflorado con mayor fuerza las diferencias entre universidades públicas y privadas en relación con la calidad del servicio público de la educación, por efecto del programa oficial de “paga ser piloso” (valdría la pena poder leer el punto de vista de cada uno de los rectores de universidades públicas en relación a esto). Por ello, debemos considerar todavía el problema de, sobre qué punto debemos concentrar el esfuerzo para que la educación sea realmente un servicio público con calidad, así como poder identificar las restricciones que tienen las universidades regionales privadas y públicas en su desarrollo y fortalecimiento para igualar cargas en la materia. Por eso, anotábamos, que sería interesante realizar una investigación para determinar los riesgos, bondades y limitaciones del programa en términos de este contraste. También vale la pena enfatizar la necesidad de tener presente que este hecho, que ha “alborotado” la calidad de la educación en universidades del sector público en relación con el privado, debe asumirse con sumo cuidado, pues seguimos pensando, que el gran culpable es el Estado, quien ha retardado desde los diferentes gobiernos, consciente o inconscientemente, la construcción de una verdadera reforma educativa integral, con mayúscula.

En este proceso valen las siguientes categorías de análisis: pertinencia, autonomía, flexibilidad e integración curricular. La autonomía incita a las demás categorías, que se inicia con la apropiación por parte de las universidades de las vocaciones del contexto (pertinencia), como esos intereses que son reconocidos a través de la flexibilidad e integración curricular, pero que no deben ser puestas en los procesos de formación como “competiciones” entre instituciones, sino ser juzgadas por los impactos en sus contextos. Esto corregiría la actual política estatal de desigualdad en el reparto de recursos financieros en el sistema educativo, lo cual daría juego a las regiones a partir de sus universidades, como la fuerza de transformación social y humana.

FORMACIÓN Y LA GESTIÓN COMO UN SÍMBOLO ACADÉMICO

La figura del rector, viene a representar el símbolo del cargo más estimado en el ámbito académico, en cuanto direcciona los destinos de una institución educativa. Este símbolo expresa múltiples y valiosos esfuerzos, productos de su trayectoria académica y profesional por el enorme cúmulo de talentos, trabajo y dedicación que pone al servicio de la comunidad universitaria o escolar.

34

De ahí, que cuando se produce este nombramiento, en seguida se piensa en la persona en la cual recayó, reconociéndosele como un académico: es un símbolo como producto de su trayectoria (léase, igual para los cargos de decanos y coordinadores académicos). Este hecho, se rodea de una fiesta académica con asistencia de toda una pléyade de pares, pero, es una celebración con alcances de reflexión por querer acompañar el proyecto rectoral, dado que está apertrechado de fundamentos de una concepción de mundo y sociedad, en lo que concierne a las decisiones que tomará en la vida académica, en el gobierno universitario o escolar, y en sus relaciones con otros sectores de la sociedad: aquí, se trata del problema de relación de lo académico con el contexto (Mora, 2012, p.38).

Su accionar, es y debe ser eminentemente académico, porque él, sabrá rodearse del personal técnico y operativo para todas las acciones desgastantes de la gerencia educativa, que han pervertido el papel de esta figura;

que en gran parte, para el caso, de las instituciones educativas señaladas en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, los rectores, su actividad la invierten en gran parte en gestiones administrativas ante las secretarías de educación, llamándoseles pomposamente “gerentes” educativos. Esta gerencia ha pervertido el papel protagónico en lo académico e investigativo de este símbolo, y a esta perversión, ha contribuido el Ministerio de Educación, al exigirles cumplir con el papel de gerentes de empresas. Su quehacer, como símbolo de una comunidad académica, porque, debe pertenecer a ella, es quien lo recomienda y exalta por su saber notorio, lo cual le permite trazar contornos para reservar la ejecución técnica y administrativa de su Proyecto Académico al equipo de expertos en gestión: es el juicio de valor sobre la participación de dicho personal encargado de la estabilidad y sostenibilidad funcional de la institución en su ligazón con imperativos institucionales, constitucionales y legales.

Considerar al rector como un símbolo, cabe, porque, él relaciona su ejercicio con la categoría epistemológica de lo académico, en tanto está formado en unos saberes reconocidos y valorados por la comunidad académica: aquí se encuentran las bases de este prestigio; se trata, de la articulación de su quehacer con las demandas sociales y los fines de nuestro Estado Social de Derecho. El rector-símbolo, está estructurado en un saber perteneciente a un campo de estudio, que es quien lo convierte en una autoridad académica: su saber lo empodera, lo hace visible y reconocido entre sus pares y estimado por la sociedad en general.

Este símbolo es un título honorífico que se hace a un académico por su trayectoria (léase también para decanos, vicerrectores, ministro de educación, viceministro y coordinadores académicos, por sólo mencionar los cargos más importantes), porque en todos los tiempos ha dispuesto sus talentos para ese desempeño en medio de consideraciones sociales y el egoísmo que llenan la mayor parte de nuestra existencia, que lo hace vivir la pregunta permanente: ¿qué debo hacer? ¿Cómo lo haré? En el lenguaje usual se llama a esto la voz de la conciencia que está basada en el sustento académico. Sobre esta vocación, sobre este llamado, construye su Proyecto Académico, pensando ¿cómo lo hará?, para eso está su equipo de técnicos y expertos en procedimientos administrativos y gerenciales.

Esta trayectoria del símbolo académico, es su propia experiencia, que es su propia vivencia, y el cargo que ostenta, es la vivencia de lo que ha sido su forja, no es una vocación cualquiera, no es un interés cualquiera, o una inclinación egoísta. La vivencia como símbolo abarca la convicción de que está obligado a obrar académicamente, rectamente, lo que implica, por ende, un juicio de valor, no solo sobre su propia conducta, sino también sobre la humana en general. Sus vivencias académicas son trayectorias, reconocidas en sus trazos y contenidos, en su peculiaridad de criterio axiológico misional, sustentado en la institución educativa (Feeney, 2014, p.67). Esas vivencias revelan, en cada momento en que se realizan, fragmentos del carácter como individuo perteneciente a un campo de estudio, a una institución, ciudad, región y a un país, como realidades presentes y actuantes de suma importancia en su Proyecto Académico.

Las vivencias académicas son vivencias valoradas en sus contenidos concretos que, en consecuencia, son puestas en escena. Son también algo enteramente subjetivo, porque de la conformidad de una pluralidad de personas con este símbolo (objetividad empírica), cada rector-símbolo posee unos talentos diferentes a los demás, que luego se hacen realidad en su Proyecto de Vida como académico. Esto se exterioriza bajo determinadas circunstancias en la escogencia de un rector (léase, de igual modo para decanos, rectores, ministro, viceministro y coordinadores académicos) que se lleva a cabo en los gobiernos universitarios o escolares o en las modalidades de convocatorias, donde muchas veces, no se da la concordancia de manera diáfana. Es un problema que está cuestionado históricamente, que no se da en algunos casos con independencia y probidad en la selección del rector como símbolo académico frente al acontecer presente y futuro de la institución, de lo local, regional o nacional: abordar este problema nos llevaría demasiado lejos (Spers, 1973, p.55).

De las consideraciones anteriores se desprende que solo lo académico es y debe ser lo relevante en la figura de ser rector (por supuesto, ello ligado a consideraciones éticas y legales). Academia y cargo, concebidos ambos como una ligazón, son una y la misma cosa. Son la totalidad de las vivencias del hecho académico y humano de esta posicionalidad, concebido unitariamente. A ello obedece que la conciencia sobre sus talentos y la formación académica, son una fuente creadora de supremos valores

autónomos que no riñen con el ordenamiento constitucional y legal, son una y la misma cosa, son la facultad concebible, de vivir académica y éticamente. Es el deber potencial del rector como símbolo académico.

LAS PREGUNTAS EN EDUCACIÓN DESDE EL CONCEPTO DE FORMACIÓN

La sociedad siempre está formulando preguntas acerca de lo qué es la educación y sobre el determinante papel en su destino. Frente a esto nos damos cuenta que esta situación es asumida como una actividad académica. Se acostumbra a decir por parte de los “oficiales de la educación” que es “la herramienta de justicia social de una sociedad”, “es fuente de crecimiento social”, y algo más, y no sólo se lo afirma públicamente sino que se insiste con elocuencia y pasión por parte de esos oficiadores, como si la definición por sí sola tuviera el poder mágico, para “enderezar”, graves problemas como la calidad de la educación y la cobertura, sin que se den los reales compromisos frente a ellos, lo que parecería ser representaciones falsas de la naturaleza esencial del Estado Social de Derecho. Estas son sólo unas pocas de las numerosas afirmaciones y negaciones sobre la naturaleza del derecho a la educación en nuestro Estado democrático que, por lo menos a primera vista, se presentan como mágicas, pero extrañas y paradójicas al ciudadano del común, al no hallarse en la debida articulación con los fines de este Estado (artículo 2 de la Constitución de 1991); por ello nos tentamos a contestar: por supuesto que la educación es justicia social, pero no basta con enunciarlo, se requieren posibilidades reales de existencia y aplicación social.

37

Estas expresiones que son el pan de cada día de gobernantes y políticos deben estar untadas del sentido común; porque ellas son el resultado de una prolongada reflexión de la educación como crecimiento humano, llevada a cabo por las sociedades de todos los tiempos, pues con ella, la sociedad incrementa su progreso y bienestar, entendida en su contexto, para no aparecer como una afirmación fría e indebidamente desatendida por el Estado, lo cual nos arroja una luz que nos hace ver mucho la distancia entre lo real y la ficción jurídica del derecho a la educación: toda afirmación sobre este derecho debemos verla como una visión de conjunto.

Este interminable debate teórico y conceptual por oficiadores, exper-

tos y gente del común, contrasta extrañamente con los recursos oportunos y necesarios para atender la capacidad logística y de infraestructura de escuelas y colegios oficiales. Y, es que la gente del común tiene fe ciega en la educación, para ellos, es la única posibilidad de ascenso social: creen en el sistema educativo como el garante de ese derecho. Podemos decir, que un sistema educativo fracasa seriamente si no hace realidad los fines del Estado Social de Derecho, y pensaríamos que es un signo de fracaso para la sociedad en general. Por lo menos, podemos esperar que sea capaz de identificar problemáticas educativas y dar soluciones destacadas, que las presentamos en una forma esquemática de la siguiente manera: 1. Esas problemáticas amenazan seriamente la convivencia ciudadana y la naturaleza misma de dicho Estado, 2. Esas problemáticas deben ser asumidas para “educar al niño y no tener problema con el adulto”, 3. Esas problemáticas especifican lo que deben hacer los organismos oficiales y privados en materia de educar y formar, estableciéndose con ello la relación derecho-deber, 4. El Estado determinará cuáles son los organismos de control y vigilancia para quienes transgredan el derecho a la educación, estableciendo normas, reglas y procedimientos.

38

Si todo esto es de conocimiento público, ¿cómo es que la pregunta sobre la importancia de la educación en la sociedad persiste y recibe respuestas tan variadas y sin sus debidos aplicamientos para sus problemáticas? ¿Es porque, además de los problemas de calidad y cobertura, que son los típicos, la sociedad en su conjunto no reclama contundentemente acerca de los alcances reales de la educación como crecimiento humano? Por cierto que la existencia de tales casos se ve corroborada por las diferentes pruebas evaluativas practicadas a los estudiantes de bachillerato (Pruebas Pisa, por citar una), como algo cuestionable y discutible que ha dado origen a una controversia prolongada y de alguna manera estéril, pero es patente que esos casos no pueden explicar las perplejidades sobre la naturaleza general de la educación como centralidad del ser humano, expresada en la persistente pregunta, ¿cómo hacer para que la educación sea herramienta de crecimiento humano y justicia social?

Dar respuesta a la raíz de este problema, nos parece razonable por dos razones: primera, es completamente obvio por qué seguimos con una educación que no da respuesta a las demandas sociales y a esa centra-

lidad. La educación en su dinámica, debe atenderlas, y es perfectamente claro para cualquier sistema educativo democrático, como su mejor respuesta, en estos aspectos. Es la razón de ser de un Estado Social de Derecho. Segunda, en virtud de una peculiaridad de términos complejos como “educación” y “sistema educativo” estamos forzados a aceptar que hay problemáticas educativas típicas en los diferentes contextos locales, regionales y nacionales, que deben ser debatidas y atendidas como prioridad por parte del Estado. Es un hecho familiar (aunque demasiado poco abordado) que es menester hacer esta distinción respecto de casi todos los términos generales que usamos para identificar esas problemáticas, pues hacen parte de la vida cotidiana de nuestras localidades y entornos en que los estudiantes y docentes viven, por ejemplo, salones inadecuados, falta de redes para las Tic, entre otros.

A veces la desatención por parte de los organismos oficiales de las necesidades cotidianas de la escuela de una localidad, surge cuando este caso, que es cotidiano en otras localidades, ya es un hecho complejo y con un hondo sentido social, que amerita entonces, un tratamiento integral y contextualizado en los elementos que hacen parte de esas necesidades (Mora, et al 2014). Ellas, que están presentes como preguntas persistentes, son instructivas para la toma de soluciones en terreno, porque obliga al Estado, a la sociedad y a la familia a reflexionar, para hacerlas explícitas en los planes de gobierno municipales, departamentales, distritales y en el nacional, dando así integralidad a una concepción de educación que se construye con base en dichas necesidades, pero es obvio que esto, que puede ser llamado el aspecto marginal de la educación, es algo demasiado común en todas las localidades de la geografía colombiana, lo que ayuda a explicar el debate acerca de la educación como crecimiento y justicia social.

Cuando reflexionamos sobre lo anterior, es para reconocer la cantidad de problemas de la educación colombiana, para no limitarnos a repetir los informes y explicaciones oficiales esquemáticas, que están curtidas de indicadores y variables, sin que se llegue a la verdadera educación, que es la de formar ciudadanos para vivir en una sociedad democrática.

PENSAR LA GESTIÓN EDUCATIVA INNOVADORA DESDE LA FORMACION

La gestión educativa es un tema de creciente interés para el desarrollo de las instituciones educativas, en especial porque las lleva a contextualizarse con los grandes factores de cambio de la sociedad. Lo anterior conlleva a la implementación de gestiones innovadoras que consoliden sus Proyectos Educativos. Con ello se busca lograr una articulación entre la gestión y el contexto a fin de identificar aspectos y procesos integradores, así como las fortalezas y debilidades. El propósito de la gestión educativa es contribuir con el mejor desempeño de las instituciones educativas, para generar procesos formadores que permitan impactar el aprendizaje, la creación, adaptación y difusión de los saberes enseñables entre el contexto, la escuela o la universidad.

La gestión educativa es una herramienta para mejorar el desempeño de las organizaciones formadoras, en razón de que en estas instituciones, además de adquirirse conocimiento y acumularlos a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se crea. Este atributo les confiere una capacidad “inteligente” para abordar epistemológicamente el contexto desde los diferentes saberes que se movilizan en el currículo desde la creatividad y la innovación, que se consideran una fuente prevalente de impacto social.

En el proceso de direccionamiento de la gestión educativa, existen diversas perspectivas para identificar los componentes de una buena práctica de administración educativa. Una de ellas considera los siguientes elementos: las personas, los procesos y la tecnología. En las personas deben distinguirse su cultura, sus relaciones, capacidades y actitudes, que se traducen en destrezas, habilidades y competencias a favor de buenas prácticas organizacionales. De otro lado, entran en escena los siguientes procesos de gestión: identificación, captura, organización, adaptación, aplicación, creación y difusión. Así mismo, en la gestión educativa, deberá considerarse para un desarrollo y fortalecimiento estratégico formativa la triada conceptual: el campo intelectual, que viene a representar la perspectiva estratégica de la medición y comunicación de los activos intangibles creados o poseídos por la institución educativa; el aprendizaje organizativo, que es el enfoque subyacente que da sentido y continuidad a la

Misión institucional y por último, la dirección del conocimiento en relación con el contexto, que entra a reflejar la capacidad de creatividad e innovación de la institución.

Debemos anotar, que no existe una estrategia universal para implementar un sistema de gestión educativa perfecto, pero él dependerá de los intereses de la institución, de sus necesidades, de los objetivos misionales propuestos y de la cultura de organización de su Proyecto Educativo Institucional, PEI, esto en razón de que una de las características esenciales en la aplicación de la gestión educativa es la interacción de todos los elementos de este dispositivo de organización, el cual se presenta como un sistema integral, interdisciplinario y globalizado para los procesos de formación. En tal sentido, la Misión institucional es la que orienta la gestión educativa, ya que a partir de ella se diseña el perfil de la institución que debe considerar los siguientes componentes: estructura, liderazgo, gestión de personas, cultura, estrategia y sistema de información. En este proceso la Visión se amarra a la Misión para darle sentido de futuro a la formación como el conjunto del PEI. Entonces, tenemos como resultado una capacidad de cambio permanente desde la gestión, desarrollo de competencias glocalizadas en diálogo con las globalizadas y un impacto favorable sobre el entorno. Todo esto está en permanente interacción, recibiendo influencias determinantes del contexto.

41

Por eso, una cada vez más vigorosa corriente de modernización de las instituciones educativas cabalga sobre el lomo de la gestión educativa, por cuanto ella dispone de márgenes de actuación lo suficientemente flexibles como para permitirles acompasar su misionalidad a las vertiginosamente cambiantes realidades en las que se desenvuelven. Esto viene a asegurar la confianza que tiene la sociedad en ellas, reconocido además este proceso como ese conjunto de posibilidades para vincularlas de manera comprensivas con el contexto, como su constante mutación del escenario del día a día.

Esta exigencia se traduce, en consecuencia, en el reconocimiento a favor de una institución educativa que gestione e implemente una serie de acciones derivadas de su norma marco, es decir, su misionalidad, lo que la hace competitiva para esa finalidad respecto de su actuar frente a

otras, vinculando de forma exitosa sus recursos para dar respuesta a las demandas sociales: es lo que viene a ser el apunte estratégico encaminado a atender, por lo demás, la su funcionalidad en la toma de decisiones plausibles para formar integralmente. Esta apreciación o integración de las necesidades sociales a su quehacer, hace entender la gestión educativa como ese espacio de decisiones trascendentales que la institución ha decidido asumir. Se trata de la toma de posiciones para dar existencia a lo que dice su Misión: es una elección de acciones en un ámbito de decisiones para asumir las más reales y concretas, mediante la apreciación de circunstancias singulares, realizables en el marco de unos fines-valores, que están presentes en ella.

La gestión educativa como crecimiento institucional se ha venido generalizándose cada vez de manera más acentuada, reflejando el proceso de materialización de acciones curriculares, evaluativas pedagógicas-didácticas, que se plasman en su aplicación a las respuestas del contexto. El problema es que con este proceso de gestión se modifica de modo esencial la estructura misma de una institución educativa. Entonces, es aquí donde encontramos regulado su actuar a través de las denominadas funciones sustanciales como son la docencia, la investigación y la proyección social. Tenemos que la gestión educativa refiere a la noción de favorecer tantos los intereses de la sociedad como al desarrollo integral de los educandos desde las siguientes posturas: primera, regula su quehacer con base en la apreciación de las demandas sociales; segunda, fija criterios de calificación y valoración de algunos hechos sociales; tercera, fija unas pautas o criterios orientadores para apreciarlos (Torres, 2004, p.53). Por tanto, esta gestión es un “modus operandi” caracterizado por tres rasgos: 1. Implica la adopción de decisiones en el marco del quehacer misional. 2. Supone efectuar una elección basada en argumentos valorativos respecto de los cuales la institución busca impactar y diferenciarse de otras, y, 3. Los criterios valorativos que fundamentan esa elección son del entorno.

El rasgo característico de la gestión educativa es la presencia de un conjunto de acciones modernizadoras que vienen a representar el querer de una institución en la fase de la elección decisional. Entonces, ella supone, en consecuencia, una combinación de juicio y voluntad por parte de sus responsables, y ese juicio y voluntad se hacen acorde con sus recur-

sos, lo que dependerá del ámbito del quehacer institucional y de la mayor o menor intensidad de las limitaciones o previsiones que realice el equipo de gestión, dependiendo de la proporción en que se encuentren los momentos académicos, investigativos, de proyección social aunados con los momentos de voluntad o de valoración: el grado de esta gestión será más o menos impactante para la formación integral dependiendo de los anteriores factores (Apple, et al, 1986, p.53).

La serie de acciones conducentes a materializar una gestión educativa modernizante son consideradas como el rasgo definidor de una institución modernizadora, lo que genera el margen de su actuación frente al contexto. Este margen consistiría, por lo tanto, en que la institución establezca sus propias políticas y criterios para dicha materialización en su configuración curricular, por ejemplo. Así, este ejercicio radicaría no tanto, en la adopción de un tipo de gestión curricular o no, sino en la elección del máximo conjunto de posibilidades pensando la formación integral.

Con base en lo expuesto, en nuestro entender, la manera de definir la gestión educativa que resulte más ajustada a los principios que informan los fines de la educación (Ley 115 de 1994, art. 5) es aquella que concibe el poder decisonal a través de un conjunto de acciones modernizadoras (financieras, académicas, de proyección social, investigativas, etc.) para integrar estos fines, las necesidades sociales con las prácticas y discursos de la gestión, accionar este que se deriva de una expresa atribución misional institucional, y que se traduce en posibilidades formativas con calidad en todos los procesos académicos e investigativos que pretenden favorecer en grado sumo la formación integral.

Nos podemos preguntar: ¿existe, en la actualidad, respuestas desde la gestión a los problemas de las regiones y el país? O, bien, ¿la gestión educativa nos ayuda a dar respuestas, de manera que las decisiones que se tomen constituyan diversas alternativas posibles para pensar y transformar el Caribe colombiano, por ejemplo? Esto es clave cuando se trata de presentar propuestas, como la de poder estudiar los estilos de gestión en las instituciones educativas, para dar respuesta a lo qué quiere y espera nuestra región en los próximos años desde los procesos de formación integral.

En este tipo de trabajo, además de asumir una postura, lo que mayormente interesa es establecer un nexo teórico-práctico entre la pertinencia, la escuela y la universidad con la gestión y la investigación, es decir, que esta relación sea sustancial y funcional para que se constituya en herramienta potencial para el desarrollo y empoderamiento de las instituciones educativas. En este devenir, la gestión educativa viene a ser la agenciadora de estos cambios: ella debe asumir las demandas sociales desde una formación con calidad y les da respuesta mediante los contenidos curriculares de enseñanza, apuntando soluciones dispuestas en el quehacer de las instituciones educativas: de ahí, que la gestión representa un factor dinámico cuya tarea no es otra cosa que identificar las pertinencias de la sociedad en los procesos de formación, tratándose de decisiones a largo plazo. Se debe reconocer, nos parece, que en el estadio actual de este requerimiento, la investigación es la llamada a consolidar respuestas, dentro de un proceso que incluye, valoraciones, contextos, interpretaciones y ante todo, realizaciones para una vida más digna a partir de una formación con calidad.

Interesa reafirmar en modo descriptivo cómo es que en mayor o menor grado, esto debe hacer parte de las preocupaciones de las políticas públicas oficiales en los diversos niveles del sistema educativo, como un todo, es decir, desde el preescolar hasta los estudios doctorales, para que esta pertinencia-relación de la gestión con el contexto esté presente efectivamente en los procesos de formación, lo que conduce a la toma de decisiones por parte de las instituciones educativas. Ciertamente, el presupuesto de todas estas tentativas consiste en considerar que la pertinencia en la gestión educativa, consiste en desarrollar y fortalecer a las instituciones educativas, para impactar con “la utilidad” del conocimiento.

Pensar la gestión educativa en la perspectiva actual, es pensarla, recrearla a través de la elaboración de un Macroproyecto que apoye la toma de decisiones desde la investigación, encaminado a ligar teórica, conceptual y metodológicamente el quehacer de las instituciones con las problemáticas de nuestras localidades, que son el tejido de la totalidad de las regiones calidad de la educación. Creemos, que en línea de principio se puede convenir que esta articulación debe ocurrir de manera planificada, por cuanto los objetos de estudio serán las decisiones educativas que se

tomarán desde la formulación, por ejemplo, de políticas públicas de la educación relacionadas con la:

- 1) interpretación de nuestras realidades,
- 2) aplicación de estilos de gestión pertinentes a esas realidades,
- 3) identificación y determinación de hechos que concurren a problematizar la realidad educativa, y,
- 4) solución a partir de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales, entre otras.

UN ENCUENTRO CON LAS REGIONES: A PROPÓSITO DEL ACUERDO PENSANDO LA FORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Se realizó el pasado 15 del mes septiembre de 2014 en las instalaciones de la Universidad Simón Bolívar “El Encuentro Regional con la Educación Superior”, en el marco de la socialización que el Consejo Nacional de la Educación Superior (CESU) ha programado para la participación de las regiones. Se trató de un evento académico donde se favoreció la promoción, en las diferentes intervenciones, como punto de referencia, el papel de las regiones y sus culturas como colaboradoras para la facilitación de esta promoción. Entonces, seguimos reflexionando en torno al Acuerdo por esta educación para preguntarnos ¿por qué no recurrir a los valores, vocacionalidades e intereses regionales para reforzar la aplicación y la relevancia de este derecho? Su aplicación sin referencia a las particularidades culturales regionales disminuiría la fuerza ética y participativa en esta Política de Estado que quiere ser de todos.

45

La historia de la educación colombiana del siglo XXI debe desarrollarse y consolidarse con entereza y responsabilidad para asumir lo que habrá de ser la política estatal en lo educativo. Desde ella se espera forjar la aspiración de libertad y desarrollo humano en aras de dignificar la calidad de vida de los colombianos. Por ello, sería muy ilustrativo contar con una comprensión pedagógica y didáctica del Acuerdo a ser convertido en Política de Estado, para ser estudiado, aprehendido y valorado por los colombianos como ese gran marco de opciones y oportunidades, pensando que sólo la educación emancipa y dignifica. Desde esta perspectiva, creemos que en su construcción debemos esforzarnos por valorar el principio básico que representa nuestro Estado Social de Derecho, cual es el logro de

la justicia social y el papel que el Estado en alianza con las Instituciones de Educación Superior materialicen este propósito, como la máxima aspiración de una formación ciudadana con un profundo compromiso ético y social a ser favorecido en las aulas universitarias (Mora, 2010).

Este reconocimiento contribuiría a facilitar, más que limitar, el respeto y su observancia. Esta Política de Estado no busca imponer un patrón inconsulto para la formación sino el estándar constitucional y legal, contribuyendo con ello a enriquecer la dignidad humana, como ese disfrute ético y social de las personas. Viene a ser el conjunto normativo de principios espirituales y culturales de las regiones para fortalecer la identidad nacional: sobre esta base debe legislarse para la educación superior, en la búsqueda de hacer justicia social sobre la injusticia social. Se requiere precisarla como ese gran marco constitucional y espiritual de la educación, lo que exige un sistema educativo organizado en todos sus niveles.

46

Este debate, que tuvo como escenario el Caribe, que es probablemente el nudo gordiano de esta futura política: las regiones tienen que tener más autonomía para empoderar la educación en la búsqueda y logro de sus vocacionalidades e intereses desde sus recursos humanos y materiales. Esta etapa de socialización sirve para promover los diálogos transculturales, que no aspiran simplemente a tender puentes entre el conjunto de localidades con las regiones, sino que aspira a promover un fuerte sentimiento hacia este Contrato Social por la Educación como Política de Estado, más allá de los gobiernos de turnos: es una opción para una educación superior más democrática, participativa, pluralista y respetuosa de la dignidad humana (Arnaz, 2001, p. 43). En este sentido, el vínculo entre lo local y lo regional con lo nacional y mundial se hará sobre la base del vínculo entre cultura y educación, como una estrategia amplia que englobe los 10 retos que en el Acuerdo se proponen, es decir, se trata del éxito de la educación presente y futura de Colombia y de nuestro propio Estado Social de Derecho. Este vínculo se convierte en un elemento fundamental para la consecución de la Paz y su promoción en el Posconflicto.

En contra de las impresiones “suggerentes” por lo que se dice en los corrillos universitarios, que se debe potenciar más, por ejemplo, la relación

Universidad-Empresa; debemos anotar decididamente que la relación más determinante es aquella que se establece entre Universidad y Sociedad para formar un buen ciudadano en los valores consustanciales, explicitados en nuestra Constitución Política Educadora (artículos 67 y 68). Esta es la gran responsabilidad de la educación superior en este entorno altamente cambiante y tensionante. Nos preocupa, ¿cómo podemos asumir conscientemente esta responsabilidad? Por eso, ella debe afrontar desafíos imprevistos, dentro y fuera de la sociedad. Con todo, lo que debe ponerse de manifiesto en todo el soporte de esta Política de Estado, es la “universalización” de la educación superior como ese principio de estabilidad para nuestras identidades culturales locales, regionales en diálogo con la identidad nacional, como la sumatoria de todas ellas, para que su defensa y promoción se logre esgrimiendo pedagógicamente los valores compartidos en nuestro texto constitucional para ser interiorizados en el currículo.

Estamos reflexionando, como equipo de investigación, ya que es nuestro propósito hacerle seguimiento a este Acuerdo en su desarrollo legislativo. Como educador y como abogado educativo, presentamos tres puntos que serán más adelante materia de análisis: El primero, es lo referente a la sostenibilidad financiera de esta Política de Estado, es una premisa fundamental en su materialización. Se trata de la redimensión de poder entender la capacidad de vincular los problemas del país con la educación, lo que requiere de recursos financieros para potenciar la investigación, y desde esta, poder curricularizar sus resultados en los procesos formativos. El segundo, es el derecho a la educación superior, entendido como la aspiración legítima de todos los colombianos en el compromiso con el establecimiento del orden social justo y digno constitucional, y con ello evitar la indiferencia al acceso a esta educación. Pero es también, la responsabilidad de quien se forma en querer aumentar su participación para hacer posible los fines de ese orden, que es donde se cifra el futuro de nuestro país. El tercer punto, es entender este derecho como un encuentro con las vocacionalidades, intereses y pertinencias de las regiones, apuntando a la inclusión y a la vulnerabilidad de aquellas que han sido marginadas por décadas.

Por último, una pedagogía socializadora de estos encuentros regiona-

les, debe enfatizar sobre el significado que tiene para los colombianos formarse en la educación superior, como esa etapa de madurez en las personas para conjugar éticamente la experiencia que cada uno tiene en diálogo con los saberes profesionales, lo que nos permite ser más humanos: esta educación debe ser la generadora de valores que lleven a interpretar nuestro pasado en función del presente y con la mira en el futuro.

Hasta hace dos décadas, si algo ha caracterizado tradicionalmente al sistema educativo colombiano no ha sido su capacidad social integradora ni su amplia legitimidad democrática en la construcción de una política pública de Estado. Más bien todo lo contrario. Si algo demuestra la historia de la educación colombiana es la casi nula articulación de la educación con el mundo real, no habiendo sido capaz de avanzar hacia la pertinencia de lo que se enseña y se aprende, para configurar una educación que se valide ante las problemáticas de la sociedad. Justamente, este carácter es el que ha permitido construir el documento presentado por el CESU (Consejo Nacional de Educación Superior) al gobierno nacional y a la sociedad en general, construcción que estuvo sustentada en la amplia participación de distintas miradas y voces, lo que es de utilidad para la historia futura de nuestra educación y para el análisis de verdaderos procesos de transformación social desde la educación. En este proceso debe destacarse el papel activo jugado por diferentes rectores de Instituciones de Educación Superior. Nuestra región Caribe tuvo como huella impresora y dinámica al rector de la Universidad Simón Bolívar, Dr. José Consuegra Bolívar, quien siempre ha valorado este diálogo de pensar la educación superior.

La situación de la educación en Colombia que entra al nuevo siglo con Leyes como la 30 de 1992 y 115 de 1994, y ahora se impacta con el “Acuerdo por lo Superior 2034: Propuesta de política pública para la excelencia de la educación en Colombia en el escenario de la paz” ha sufrido un giro de ciento ochenta grados en los últimos veinte años en la perspectiva de pensar el futuro educativo del país. Con este documento-Acuerdo se proponen cambios que pronostican la articulación entre problemas reales de la sociedad y lo que se hace en la universidad (Young, 1993, p.57): se quiere acercar la educación formal con la educación real, que es la pertinente para la vida. El proceso de construcción de este “Acuerdo” se apropió de las “miradas y voces” de distintos actores para la activación directa del

poder constituyente que tienen las regiones a través de sus actores en la determinación de esta política pública de Estado.

Ha sido otra lógica diferente la que construyó y puso en escena el máximo ente rector de la educación superior para la aprehensión de las tesis constituyentes de esas otras “voces y miradas”, lo que configuró una particularidad distinta de otros derroteros en tramos de la historia de la educación colombiana. Lo que dio como resultado este “Pensar la Política Pública de la Educación Superior”, como un elemento intrínseco al propio concepto de constitucionalización del derecho a la educación: se obró y actuó democrática y participativamente, con un hondo respeto y valoración por la pluralidad en la construcción del tejido social del “Acuerdo”. Lo cierto, en definitiva, es que el panorama para la educación superior, y por ende, para todo el sistema educativo, experimentará cambios sustanciales en las próximas décadas que figuran la existencia de una nueva educación (un nuevo educando, una nueva universidad, una nueva gestión, una nueva evaluación, un nuevo docente, nuevos contenidos de enseñanza y aprendizajes, nuevas demandas investigativas, nuevas responsabilidades para la familia, el Estado y la sociedad).

La hipótesis de esta nueva educación superior es la de ser integrada, lo que plantea necesariamente la sustitución de prácticas curriculares tradicionales con lo que significa la relación del enseñar con el aprender. Estos cambios, que en la historia de la educación colombiana se han dado en momentos históricos concretos relacionados con contextos bien definidos (por ejemplo, la Reforma a la Educación Superior con el Decreto Ley 80 de 1980 o la Ley 30 de 1992) se resumen en expresiones que con fuerza renovada, marcaron diferencia con su inmediato pasado. Frente a nuevos retos, nuevas exigencias para adaptar los rumbos de la educación superior a nuevas realidades, activando procesos investigativos pertinentes en todos los campos intelectuales de las formaciones, para avanzar socialmente con responsabilidad ante lo que demandan los fines del Estado Social de Derecho y los de la educación colombiana (Ley 115 de 1994, art. 5). Entonces, el “Acuerdo” ha sido fruto de asambleas de voces constituyentes comprometidas con procesos de regeneración social de la educación superior en su integridad, interdisciplinariedad en un mundo globalizado. El “Acuerdo” plantea un nuevo paradigma, con una nueva “Hoja

de Ruta” más dinámica, original y vinculante con los diferentes niveles del sistema educativo y con las problemáticas de la sociedad. Esto en razón del encargo que tiene una Política Pública de Estado de la educación superior para los retos del futuro, porque integrales son las soluciones a los problemas del ser humano: la sociedad ha confiado en las dinámicas y estrategias diseñadas por el CESU como posibilidades para potenciar una verdadera revolución en esta educación.

Es clave en la apuesta que hace el “Acuerdo” por entender que estas nuevas dinámicas que relacionan pasado-presente y futuro de la educación superior colombiana, no sólo teórica sino principalmente empírica, se logra considerando a la educación como transformación social, estableciendo adecuadas rutas como fuerzas motoras para dinamizar tal emergencia pensando el 2034. Se trata de un “Acuerdo” que privilegia las alianzas con otros niveles y sectores de la sociedad para promover transformaciones radicales: nuevas formas de enseñanza, nuevos conocimientos, vinculación de los profesionales con los problemas del contexto. Esta nueva realidad para la educación superior, que ha sido de amplia participación en la construcción de su hechura, no sólo en sus expectativas sino en su fuerza social comportará, en definitiva, una educación superior transformadora, asentada en una amplia base de legitimidad de lo que es una política de Estado. Por ello, se hace necesario para el análisis riguroso de la investigación liderada por el CESU abordarlo como un documento instituyente para todos los implicados en la trama de lo educativo-formativo; esto es, por docentes, estudiantes, investigadores, academias, entre otros.

En este sentido, el documento presenta 6 capítulos, unas conclusiones y recomendaciones (2014, pp. 186) de esta nueva propuesta educativa como proceso político-social de transformación, con participación directa en la construcción social de esta realidad que se traduce en la “Hoja de Ruta” (Plan Estratégico y Prospectiva al 2034) como experiencia plenamente democrática que ha sido entregada al gobierno nacional, y que servirá de referencia en la educación a futuro. Estamos frente a un nuevo horizonte formativo para la educación superior en la búsqueda de asentar modelos para nuestras realidades regionales y locales en diálogo con la realidad nacional y mundial (Mora, 2012).

Desde hace algún tiempo la problemática de la educación superior viene suscitando creciente interés entre los estudiosos de este campo. Una prueba de ello es que en los últimos 4 años se han integrado equipos de investigación que abordan el tema con diferentes objetivos y distintas perspectivas teóricas, como es el caso del documento construido por el CESU. Las características y los principales resultados de este documento se espera se materialicen en una ley estatutaria de la educación superior para desplegar lo que en los seis capítulos y en las reflexiones finales que componen este texto se sostiene. Como en él se afirma, el objetivo general que orientó esa ardua tarea de indagación, y por ende, el que se buscó reflejar en el Acuerdo, fue muy ambicioso, y quizá algo utópico: construir herramientas que permitan diseñar una política de Estado para la educación superior en tiempo de paz sobre la base de una nueva visión en esta educación.

Me parece importante señalar que, si bien el Acuerdo remite al alcance de una política pública a ser potenciada, el lector encontrará en ella algo más que un listado de actividades de la estructura del documento, también una base fuerte de estadística. En cada uno de los capítulos, se discuten distintos aspectos de la educación superior, y se plantean nuevos interrogantes sobre sus características e implicaciones para la práctica en el quehacer del día a día.

51

Dado que en la Introducción el documento explicita los diez grandes temas en que está estructurado y el contenido general de cada capítulo; me interesa, más bien, referirme a una cuestión que, a mi juicio, es importante tener presente al leer el Acuerdo, y que probablemente haya estado en la base de las motivaciones del equipo del CESU para ocuparse de investigar el tema de la educación superior como política de Estado 2034: ¿Por qué es necesario tomar la educación superior como objeto de indagación? ¿Qué relevancia tiene, en la práctica, este conocimiento para pensar en la articulación con los otros niveles? Si bien el posicionamiento que cada uno adopte frente a estas preguntas puede ser muy diferente, debido a quien lo lea y a la actividad académica en particular que desarrolle, considero fundamental responder esos interrogantes desde una perspectiva particularmente esclarecedora, pues aportan una serie de conocimientos que permiten comprender el significado y las implicaciones sociales del

proceso de socialización del Acuerdo que se ofrece para la educación en tiempos de paz (Young, 1993, p.67).

La “educación superior es un patrimonio de todos los colombianos”. Esta aseveración, cabe entenderla como esa comprensión que adquiere una relevancia singular como política de Estado, dadas las peculiaridades propias de esta educación y la importancia que ésta tiene para la sociedad. Al respecto, tres cosas parecen especialmente significativas para reflexionar:

- a) Este tipo de educación deberá formar ciudadanos y ciudadanas para que se coloquen en el centro neurálgico de la construcción y el mantenimiento del orden social justo y digno constitucional.
- b) La competencia específica será sobre el conocimiento de las problemáticas sociales; ellas son la principal herramienta para promover los intereses misionales del Estado Social de Derecho y de los Fines de la educación colombiana, buscando empoderar el conocimiento de lo nuestro y determinar el papel de la educación superior en la sociedad en una situación de tensiones y rupturas, como objeto de investigación y enseñanza, pero con gran capacidad de impactar socialmente; y c) La multiplicidad de campos de actividad de la educación superior estrecha el vínculo entre el campo de conocimiento y los problemas cotidianos para legitimarse socialmente y poder consagrar la misionalidad tanto de esta política como de las propias instituciones: es la relevancia social, que constituye un motivo más que suficiente para justificar este Acuerdo potenciando tiempo, esfuerzos y recursos por investigar las demandas sociales (Yapu, 2014, p.22).

Se trata de reflexionar con mayor profundidad acerca de la relevancia de la educación, particularmente en el nivel superior, lo que permite recuperar la dinámica de estos interrogantes, entre otros: ¿Qué significa “formar” en la educación superior? Si aplicamos este interrogante podemos decir que su objetivo es transformar al individuo, convertirlo en alguien dotado no sólo de conocimientos cognitivos apropiados para desarrollar las actividades que competen en lo que se forma, sino también de las “disposiciones interiores” que necesita para desempeñarse en el campo espe-

cífico de que se trate, que serían las competencias socio afectivas. Esta formación se vehiculiza a través del currículo a partir de unas prácticas y discursos que las instituciones educativas se proponen transmitir para impactar.

Creo que lo dicho en los párrafos precedentes permite advertir con mayor claridad lo que afirmábamos antes acerca de los motivos que justifican como importante la política de educación superior 2034, como lo hace este Acuerdo. Para nosotros, se trata de reflexionar críticamente sobre una serie de cuestiones que son cruciales para definir una política de estado en la materia. No obstante su relevancia, se trata de cuestiones para debatir, analizar y materializar, entre otras:

¿Qué es lo que cuenta como conocimiento en la educación superior para impactar las problemáticas de la sociedad? ¿Cuáles son las categorías dominantes de los saberes a ponerse en escena en esta educación y cuáles son los temas ausentes en ella? ¿Cómo estructurar esos conocimientos en la construcción de currículos pertinentes? ¿Qué actitudes relativas a los fines del Estado Social de Derecho y a los Fines de la educación colombiana deberán promoverse en las aulas universitarias, y cuáles respecto del ejercicio de las profesiones, la ética y la defensa de los derechos humanos? ¿Qué valores y principios se debe privilegiar en la educación superior? ¿Qué habilidades, destrezas y competencias socio-afectivas se deberán desarrollar? ¿Cómo incorporar la vida cotidiana en la práctica profesional? ¿Qué formas básicas de enseñanza poder privilegiar para lograr los anteriores interrogantes que demandan los conocimientos y saberes de las profesiones?

Son temáticas que se abordan en el documento del “Acuerdo por lo Superior 2034”, con el imperativo de que ya “es hora de pasar a la acción”.

Debe decirse que la legislación educativa colombiana, si no toda, muchos de sus “paquetes legislativos”, durante mucho tiempo han servido a los estudios para sobre diagnosticar lo que ya está diagnosticado a fin de dar por probada la existencia de normas educativas poco útiles, reiteradas y reiterativas, y han sido nombradas en multitud de ejemplos de mal funcionamiento del servicio público de la educación. Para el caso del “Acuerdo

por lo Superior 2034”, en especial durante el proceso de su construcción, tal iniciativa como política pública de Estado entra a jugar un papel importante al apostar por el establecimiento de constituirse de tal manera (Vinueza, 2002; p.33). Se trata de una apuesta comprensible, y conveniente para la educación superior colombiana, y para todo el sistema educativo, en un momento crucial para la consecución de lograr que la educación sea generadora de una cultura de paz, promoviendo un verdadero debate democrático que pueda ser eficaz y apropiado para nuestro entorno. Se requiere pasar de una visión nominalista de los textos tanto constitucionales como legales de la educación a posibilidades materiales a través del Acuerdo como política de Estado.

En efecto, los 10 temas propuestos por el Acuerdo para estructurar el sistema educativo, pasan por la potenciación de: la educación inclusiva, con su acceso, permanencia y graduación; la calidad y pertinencia, la investigación, la regionalización, la articulación de la educación media con la superior y la formación para el trabajo y el desarrollo humano, pretendiendo lograrse un sistema de educación terciario, la comunidad universitaria y el bienestar, las nuevas modalidades educativas, la internacionalización, la estructura y gobernanza del sistema y la sostenibilidad financiera del sistema. Son temas sentidos por la sociedad colombiana y de manera particular por la comunidad educativa para avanzar hacia una integración total del sistema educativo, apuntando a lo que podría llamarse el nuevo “paradigma de la educación superior”. Se trata de cambios de planteamientos constitucionales y legales como política de Estado que, con el tiempo, acabarán confirmándose.

Estos 10 puntos, que son neurálgicos para la educación superior, y para Colombia en general, proponen la construcción de un sistema de educación superior pertinente y de calidad para todos, lo que se materializaría según el Acuerdo en el “Plan estratégico y prospectiva al 2034: Una hoja de ruta para el corto, mediano y largo plazo”. Quien lea el documento se llena de esperanza por el futuro de esta educación, pero el temor está en la sostenibilidad financiera del sistema. El Presidente Santos en el acto de posesión de la Ministra de Educación, Gina Parody (El Tiempo, agosto 21 de 2014) anotaba “que para financiar las 400.000 nuevas becas para educación superior, que cobijarían a los mejores bachilleres de los niveles 1

y 2 de Sisbén, se necesitan por lo menos 500.000 millones de pesos que se deben buscar en los próximos meses para cumplir con este objetivo”. Necesariamente son cambios que indican a futuro una transformación y actualización permanente de currículos formativos en la educación superior, pero también señalan la creciente importancia que el gobierno nacional le puede otorgar a este Acuerdo llevándolo al Congreso de la república para ser convertido en política de Estado, lo que nos conduce, así sea de manera paulatina, hacia la aplicación de dicho texto legal en la realidad colombiana y a superar la existencia de una educación desigual, excluyente y no pertinente.

Se trata con esta Política de Estado del anuncio del fin de una era de exclusiones en materia educativa en el nivel superior para dar posibilidades reales con nuevas estrategias desde este nuevo paradigma educativo en Colombia. De esta manera, el producto de estos cambios a partir de la concreción de los 10 retos de Estado, ellos anuncian los rasgos que se consolidarían en los procesos constituyentes de esta política en cada año prospectando el camino al 2034: la preocupación y la efectiva protección del acceso a la educación superior, sin exclusiones, apostando a su integración con los problemas de la sociedad, incorporando nuevas metodologías proactivas de gestión (Torres, 2004, p.43).

55

Con la activación de este Acuerdo como política de Estado, se deberán hacer cambios radicales al sistema educativo para activar la educación como una necesidad de Estado a favor de la dignidad de las personas. Esta activación, en este sentido, guarda relación directa con el carácter democrático de nuestro Estado Social de Derecho. En efecto, la reivindicación la hará la sociedad en su reclamo de que se cumpla tanto la Hoja de Ruta como los temas propuestos: con ello se plantea una fórmula original de democracia para la educación superior, dando forma a la naturaleza radical de los fines estatales y a los de la educación colombiana. Frente a los grandes retos que debe afrontar la educación superior, las instituciones universitarias deben proponer la construcción de currículos con programas académicos pertinentes y con calidad, siendo lo que la sociedad espera de ellas.

A futuro, y ello será la credibilidad del Acuerdo convertido en Política

Pública, a medida que la educación superior marque sus diferencias con lo que ha sido nuestro pasado educativo, con todo lo que conlleva, lo cual implicaría el replanteamiento de los discursos y prácticas pedagógico-didácticas, curriculares, evaluativas y de gestión, para que cada una de estas grandes categorías conceptuales del campo intelectual de la educación replanteen su naturaleza frente a esos grandes 10 temas-retos. Se trataría, de que este nuevo Paradigma de la educación superior sea la fuerza motora que transforme a la sociedad colombiana desde su articulación con los otros niveles del sistema educativo, dándose su continuidad en el largo plazo, es decir, hasta el 2034. Este poder transformador que la sociedad espera de este Acuerdo, traducido en política estatal, debe estar ligado a la idea democrática del Estado social de derecho, como el gran principio soñado por el Libertador Simón Bolívar, “el primer deber del gobierno es darle educación al pueblo”. Es por consiguiente, esa fuerza de cambio que todos esperamos, y que recorre todas las declaraciones de la Unesco: sólo la educación transforma más humanamente al hombre y mujer, es la constitución de un nuevo Contrato Social que pactamos todos en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Es la dimensión integral e imaginaria que siempre ha estado presente en nuestras constituciones políticas, que ahora, la de 1991, la gestará a través de este Acuerdo para materializarse en política estatal (Es el Contrato Social por la Educación) de manera precisa, fuerte y durable.

Como hemos sostenido en anteriores escritos, que lo aquí presentado hace parte de un trabajo más extenso y todavía inconcluso, y hace parte del proyecto que vengo desarrollando en torno a las nuevas tendencias de la educación en Latinoamérica y el Caribe. Entonces, el abordaje de este Acuerdo, hace parte de esta investigación en busca de precisiones conceptuales y de insumos teóricos, por lo tanto, nos concentramos en puntos preliminares de interés primordial para la comunidad educativa, que merecen su atención.

Las cuestiones a las que voy a referirme parten de una lectura problematizadora del Acuerdo y son tres. En primer lugar, puede uno detenerse en una reflexión alrededor del sentido último del Acuerdo, preguntándonos, cuál es el objetivo principal que se propone alcanzar. Nos interesa interrogarnos si el Acuerdo pretende enrumbar la educación superior hacia

qué objetivos y caminos. En segundo lugar, nos podemos plantear algunas preguntas referidas a la estructura básica que encierra el Acuerdo, es decir, a dos partes, relacionadas con la organización de esta educación, y a las estrategias presentadas por el Acuerdo para asumir los retos. En tercer lugar, nos podemos preguntar acerca de la pertinencia del Acuerdo, ocupándonos del problema de los “retos” como posibilidades de poder articular la realidad con la educación, lo cual permitirá llevar adelante una reflexión más general sobre las posibilidades y límites de esta futura política de Estado (Arroyo, 2002, p.56).

Tal como lo hemos hecho en escritos precedentes, una forma de examinar el contenido del Acuerdo consiste en preguntarnos cuál es el principal interrogante que allí se formula o, más directamente, cuál es su objetivo mayúsculo que viene a remediar en relación con la educación superior en Colombia. La pregunta puede ser pertinente ya que la educación siempre aparece asociada a la necesidad de dar respuesta a las problemáticas de la sociedad, como contribución clave, como una empresa social, orientada a guiarla hacia mejores situaciones de vida: con la Constitución de 1991, la educación tiene el objeto de potenciar los fines del Estado Social de Derecho. Aquí reside parte de lo más importante que se puede hacer con este Marco como Política de Estado. Los tres interrogantes arriba formulados se sintetizan en la cuestión acerca de los modos en que se quiere articular esta futura política a todo el sistema educativo, se trata de darles “dientes” como posibilidades reales a las personas y a los distintos actores sociales para que sea una política de “carne y hueso”, en todo lo dramático que significa no poder acceder a la educación, que está relacionada con sus derechos (Stavelot, 1987, p.67). Nos podemos preguntar acerca de las estrategias que potenciarían esta articulación y, más en particular, acerca del modo en que la Hoja de Ruta como política educativa va a introducir las respectivas reformas en toda la estructura del sistema educativo.

Lo anterior sugiere por lo menos dos cuestiones interesantes, sobre las que vale la pena detenerse. En primer lugar, los retos planteados en el Acuerdo, que son a ser retos estatales, no pueden pasar inadvertidos por los otros niveles educativos y por los organismos ministeriales y agencias del Estado, pues, es la Estrategia Mayúscula donde el Estado colombiano se juega su futuro: todos los actores deberán tender puentes para dialogar

en torno a ella, y de esta manera impactar el querer estatal, como política de cambio. En segundo lugar, la historia muestra que lo nuevo que se incorpora en las reformas educativas, como es este Acuerdo, sobre todo, cuando se trata de una política estatal de alta envergadura, ella entra a dominar todo el panorama, por ejemplo, lo relacionado con el reto de la inclusión y la pertinencia (Grundy, 1994; p.54)). Un criterio general, que podría considerarse para la lectura y proyección de este Acuerdo, sería el siguiente: esta futura política de Estado tiene un impacto sobre el resto de los demás niveles del sistema educativo, para generar repercusiones en toda su integralidad. Para reconocer de qué modo va a darse ese impacto, una buena aproximación puede partir de esta pregunta: ¿se trata de una política estructural que viene a darle una transformación integral a la estructura toda del sistema educativo? Lo importante, en todo caso, es considerar que lo que se pretende resaltar es que sería un craso error no realizar los otros cambios en los otros niveles del sistema, ya que si no se reconocen tales cambios, tendremos que el resto del entramado educativo estaría dislocado y no se acoplarían entre sí. En ocasiones, quienes entretejen los entramados de estas políticas y los analistas no son conscientes del impacto de las reformas en su integralidad desde donde se promueven; y en otros casos, no son conscientes del modo como la estructura del sistema educativo existente puede terminar absorbiendo o diluyendo la reforma que se introduce en los márgenes.

Conforme a lo arriba sugerido, es dable esperar que se dé una perfecta articulación de todo el entramado del sistema educativo, de manera sólida y fortalecida a partir de esta nueva política, para que se den grandes cambios (los retos). En definitiva, el hecho es que este Acuerdo no se ha construido como política de Estado por sí solo, sino que ha requerido de la colaboración de todo el andamiaje estatal, por ejemplo, exige y exigirá el decidido apoyo del Departamento de Planeación Nacional para su concreción, del Ministerio de Hacienda, a fin de que se activen los recursos financieros sin los contratiempos de lo que ha significado la asfixia del sistema educativo por parte de estos organismos estatales: se trataría de encontrar los recursos suficientes, capaces de dotar de vida y fuerza a esta política estatal para la transformación de la sociedad; o, de lo contrario, encontraríamos trabas, capaces de dificultar o hacer imposibles la articulación de los retos planteados por el Acuerdo. Debemos como ciudadanos de a pie

hacer que ello sea realidad, y no solo deseos, sueños, aspiraciones, sin ningún contacto con la vida real de nuestras localidades y regiones.

La crítica se apoya en una base obviamente cierta. En efecto, siendo un país de “leyes”, se requiere que estas no se conviertan en simple poesía, para que muchas personas de carne y hueso resulten reivindicadas en sus demandas por el derecho al acceso gratuito a la educación superior, se trata de expandir este derecho como inherente a la persona, por lo tanto es fundamental su inclusión, que además llegue a ser reconocido judicialmente; lo deseable es su materialización en esta política educativa estatal integral. Con la entrada a futuro de esta política, lo que parece estar en juego, es un fenómeno al que podríamos llamar un derecho dormido, que finalmente debe despertarse en aras de dignificar la calidad de vida de todos los colombianos, en el sentido que se haga efectivo. Es el derecho que realmente contribuiría decididamente con la construcción de una cultura de Paz en el Posconflicto en la cual estará inmersa Colombia en las próximas décadas.

Presentamos algunas conclusiones en torno a la lectura del Acuerdo por la Educación Superior como escenario para la Paz 2034. Debemos dejar presente que el objetivo de este espacio académico en sus 13 años de existencia, consiste en llegar a la verdadera comunidad educativa, quien es realmente la que padece el no cumplimiento de los fines estatales, como es el ciudadano del común:

59

1. Pensamos que este Acuerdo es una forma cultural para la educación superior colombiana, esto en razón de que al interpretársele, la educación debe estar acorde con la cultura del país, para una real primacía del pluralismo y la democracia. Con este Acuerdo se busca que el Derecho a la educación superior sea una realidad para los colombianos.
2. El Acuerdo al entrar a sustituir a la Ley 30 de 1992, debe hacerlo con base en unos valores fundantes, que entran a positivarse en el marco del derecho a la educación. Este derecho surge de los principios rectores constitucionales, que son principios axiológicos, en especial, el del pluralismo ideológico, que es democrático, en cuanto es la decisión de la voluntad general con base en los prin-

cipios del pluralismo y la democracia. Se espera que este Acuerdo modelado como política de Estado sea integral. Se trata de estructurarlo de mejor para que soportado por reglas, principios y valores para introducir un concepto de sociedad con elementos axiológicos, que envuelven opciones valorativas y concepciones de mundo (Mora, 2014).

3. Es un Acuerdo que requiere convertirse en ley estatutaria de la educación superior, donde el poder constituido, es decir, el legislador, debe positivar los cambios que la Carta Política por su propia vía, quiso que la educación fuese un derecho de la persona. Este es el argumento sustanciador más importante. En tal sentido, el legislativo, legitimará con esta Política de Estado el querer del poder constituyente. Es una lectura normativa vinculante que favorece el querer de este poder, para que sea una norma fruto de la deliberación y decisión del poder constituyente (el pueblo colombiano). Esta norma educativa, no debe ser esporádica, debe ser determinada y contextualizada para que sus perfiles se adecúen a los contextos desde los principios rectores materializables. Se trataría de una norma con profundo carácter emancipatorio, donde lo decidido se haga y valore democráticamente. Con ello se logra una especie de Carta Educadora para producir efectos jurídicos con fuertes disposiciones sustanciales (teleológicos, principios, valores y derechos). No sería una norma con artículos breves, porque no sería susceptible de aplicación jurisdiccional, (por su brevedad, que es peligroso), sería antidemocrática, lo que se desea es que sea una norma de aplicación constitucional.
4. Por sus especificidades debe establecer relaciones reales y consistentes en su carácter cambiante frente a las tendencias de la educación. Este Acuerdo traducido en Política tendría que ser difundido en una cultura jurídica hacia todos los colombianos, para que sea una Norma Marco constitucional de la educación superior dirigida al pueblo mismo, es la efectividad hacia la construcción de un marco sustancial para organizar el sistema educativo y sus relaciones con otros sistemas del Estado, favoreciendo la aplicación directa de la Constitución por parte de cualquier persona, se

trata de pasar a dar una soluciones de justicia social al derecho a la educación, como ese acto de conocimiento que consiste en hacer realidad el verdadero significado del texto normativo, en cuanto debe tener su propia lógica: hacer realidad el fin de la Constitución, que es político, es decir, que el derecho de la educación sea más de hechos.

5. Este Acuerdo convertido en política debe romper con fuerza todo aquello que impida el acceso a la educación superior, para que no sea un texto equivoco. No se trata de cualquier norma. Se trataría de una norma con una textura abierta en todo lo concerniente a dicho derecho, para que sea una propiedad del propio lenguaje culturalmente utilizado en su creación. Es un acto de conocimiento, que identifica significados posibles (retos presentes en el Acuerdo), que da una operación técnica con efectos prácticos, lo que vendría a ser las diferentes estrategias que allí se presentan. Es una norma política, que como acto político interpreta políticamente la Constitución, como una interpretación decisiva, eligiendo los mejores caminos para los colombianos en materia de educación superior. Se trata de una operación eminentemente política, como un acto de creación normativa del poder constituido (El Congreso de la República).
6. Lo anterior supone un razonamiento donde el Acuerdo traducido en política educativa viene a expresar los caminos para la educación superior, los mejores, los más loables. En definitiva estamos ante una oportunidad única en esta materia, así tendríamos un ordenamiento jurídico cierto en lo educativo. Es la legitimidad material para incidir decididamente en la calidad de vida de los colombianos desde la formulación de esta política pública.
7. El Objetivo de este Acuerdo es crear esas condiciones materiales para concretar este Derecho: es la intervención decidida del Estado en la sociedad, creando las condiciones de igualdad material en el acceso a la educación superior. Esta Política Pública habrá de entenderse como el alcance de necesidad constitucional de nuestro Estado Social de Derecho a partir de su aplicación, que es la

solidaridad de generaciones, como un programa político en materia educativa hacia la búsqueda de la plena determinación de este Derecho. Es una aplicación integrativa del Art. 1º constitucional. Este Acuerdo sería la constitucionalidad del Derecho a la Educación, desde el texto más el contexto mismo para dar sistematicidad a esta Política Pública acorde con la voluntad constitucional y sus principios y fines de la educación colombiana.

8. Esta Política de Estado es el marco de integralidad del sistema educativo a partir de un conjunto de reglas (como esos grandes enunciados para concretar una consecuencia pública con una clase de supuestos concretos) y principios (los cuales se jerarquizarían para adecuar al unísono la aplicación de este derecho, como esos grandes fundamentos axiológicos que justifican una decisión ético-política) para establecer y crear resultados, acercando este derecho a la gente de la calle: lo que viene a constituir la voluntad constituyente del 91 desde los artículos 67 y 68 constitucionales, siendo lo que más favorece la dignidad de las personas. Este es un criterio sano: o se aplica la normatividad constitucional en toda su integralidad o no se aplica o carece de efectos jurídicos.
9. Este Acuerdo hecho realidad debe generar mandatos de optimización de este derecho para no entrar en tensión dialéctica con el contexto mismo, aplicación que piensa el máximo de beneficio para los colombianos de manera sustantiva: consiste en una labor de concretización de esta Política Pública.
10. Todo lo anterior para concluir, que sin esta materialización no hay aplicación del mandato constitucional en sus principios, por eso, ellos deben ser traducidos en reglas para establecer la relación real del Derecho a la educación creado con su concreción.

FORMACIÓN DOCENTE Y RETOS PARA LAS FACULTADES DE EDUCACIÓN

El desarrollo académico y la investigación científica en el campo de la educación deben jugar un importante papel en las Facultades de Educación como tradición significativa, tanto en lo que se refiere al desarrollo

de políticas de formación docente como en la entrega de resultados en cuanto hace en el fortalecimiento de la calidad de la educación. Actualmente, en el contexto global de la importancia creciente del conocimiento científico y tecnológico, las Facultades de Educación deben enfrentar los nuevos retos del milenio para contribuir con propuestas innovadoras en la formación de docentes-investigadores acorde con sus capacidades y su historia, donde el presente crea oportunidades razonables para tal logro.

De esta manera, tal proceso deberá ocupar un lugar privilegiado en el desarrollo y fortalecimiento de la cultura investigativa al interior de las Instituciones de Educación Superior y del propio Estado, teniendo como marco las Facultades de Educación, comprendidas como laboratorios-nichos de este quehacer investigativo pensando las diferentes prácticas educativas, dado que desde allí se espera que los sujetos educativos alcancen el nivel de desarrollo humano requerido para la satisfacción de sus necesidades, para la igualdad de sus oportunidades, el mantenimiento de las actuales para las futuras generaciones, la participación en las decisiones y el aumento de satisfactores individuales y bienes culturales (Goyes, 1996, p.36).

63

Hoy las Facultades de Educación cuentan con un buen considerable número de grupos de investigación reconocibles como tales en el concierto de la comunidad científica en el área de la educación apuntando en su haber el crédito de disponer de esta capacidad científica para las regiones y el país.

Paralelamente, también la problemática del desarrollo y el fortalecimiento de la docencia a partir de la investigación debe tener relevancia a partir de los próximos años en el contexto del auge de una docencia investigativa que desde las Facultades de Educación nutra los otros niveles de formación del sistema educativo: es la apuesta pública al impulso de este gran emprendimiento. Para ello, las actividades de investigación habrán de tener cierto grado de implementación en ellas y en instituciones como las Normales y de Educación Básica y Media, particularmente en las áreas del desarrollo de Proyectos de Investigación Pedagógica.

Las Facultades de Educación deberán reorganizar la actividad inves-

tigativa en la creación y fortalecimiento de Institutos de Investigación en Educación y Pedagogía para que se conviertan en dinamizadores de la capacidad científica en este campo en lo regional, nacional y latinoamericano, para generar un tejido investigativo capaz de desarrollar y fortalecer la docencia y socializar sus experiencias con un alto valor agregado tanto para sus estudiantes, docentes e investigadores como para las propias Universidades.

La búsqueda del desarrollo y fortalecimiento de la docencia desde la investigación viene a ocupar en esta propuesta un espacio en el plano teórico, como parte de la concepción de una Facultad como laboratorio para ser capaz de ejecutar políticas activas en muchos planos; entre ellos, el de la producción de conocimiento en lo educativo y pedagógico. En tal sentido, las contribuciones de los grupos de investigación, desde diferentes perspectivas de trabajo organizado, pueden acometer este objetivo para este desarrollo, vinculando el contexto con las políticas nacionales y latinoamericanas con académicos y redes que conduzcan a la innovación (Apple, et al, 1986).

64

En tal sentido, en este quehacer nos proponemos dar respuesta a interrogantes como: ¿Cuál sería la estructura curricular para garantizar una formación en y para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa que propenda por su promoción en los programas de las Facultades de Educación? Y, ¿cuál debe ser el impacto de este tipo de propuestas en cuanto a la calidad de la educación en la región y el país?

En lo que respecta a esta relación, las Facultades de Educación son pocas creadoras en este tipo de relaciones. El énfasis debe ser puesto sobre la conformación de redes, por cuanto uno de los problemas principales del sistema educativo es el aislamiento y los compartimentos estancos. Son insuficientes los vínculos entre quienes producen y aplican los conocimientos educativos y pedagógicos (Goodson, 2000, p.67). Por otra parte, una desconfianza recíproca hacia los intereses por parte de otras instituciones prevalece en algunos sectores de la sociedad colombiana. Por lo tanto, el establecimiento de vínculos de colaboración entre el entorno y estas Facultades es un cambio necesario para lograr que el conocimiento científico en lo educativo y pedagógico pueda ser apropiado por la sociedad.

El desarrollo académico y la investigación científica en el campo de la educación deben jugar un importante papel en las Facultades de Educación como tradición significativa, tanto en lo que se refiere al desarrollo de políticas de formación docente como en la entrega de resultados en cuanto hace en el fortalecimiento de la calidad de la educación. Actualmente, en el contexto global de la importancia creciente del conocimiento científico y tecnológico, las Facultades de Educación deben enfrentar los nuevos retos del milenio para contribuir con propuestas innovadoras en la formación de docentes-investigadores acorde con sus capacidades y su historia, donde el presente crea oportunidades razonables para tal logro (Mora, et al, 2014).

De esta manera, tal proceso deberá ocupar un lugar privilegiado en el desarrollo y fortalecimiento de la cultura investigativa al interior de las Instituciones de Educación Superior y del propio Estado, teniendo como marco las Facultades de Educación, comprendidas como laboratorios-nichos de este quehacer investigativo pensando las diferentes prácticas educativas, dado que desde allí se espera que los sujetos educativos alcancen el nivel de desarrollo humano requerido para la satisfacción de sus necesidades, para la igualdad de sus oportunidades, el mantenimiento de las actuales para las futuras generaciones, la participación en las decisiones y el aumento de satisfactores individuales y bienes culturales.

65

Hoy las Facultades de Educación cuentan con un buen considerable número de grupos de investigación reconocibles como tales en el concierto de la comunidad científica en el área de la educación apuntando en su haber el crédito de disponer de esta capacidad científica para las regiones y el país.

Paralelamente, también la problemática del desarrollo y el fortalecimiento de la docencia a partir de la investigación debe tener relevancia a partir de los próximos años en el contexto del auge de una docencia investigativa que desde las Facultades de Educación nutra los otros niveles de formación del sistema educativo: es la apuesta pública al impulso de este gran emprendimiento. Para ello, las actividades de investigación habrán de tener cierto grado de implementación en ellas y en instituciones como las Normales y de Educación Básica y Media, particularmente en las áreas del desarrollo de Proyectos de Investigación Pedagógica.

Las Facultades de Educación deberán reorganizar la actividad investigativa en la creación y fortalecimiento de Institutos de Investigación en Educación y Pedagogía para que se conviertan en dinamizadores de la capacidad científica en este campo en lo regional, nacional y latinoamericano, para generar un tejido investigativo capaz de desarrollar y fortalecer la docencia y socializar sus experiencias con un alto valor agregado tanto para sus estudiantes, docentes e investigadores como para las propias universidades (Guarro, 2002, p.35).

La búsqueda del desarrollo y fortalecimiento de la docencia desde la investigación viene a ocupar en esta propuesta un espacio en el plano teórico, como parte de la concepción de una Facultad como laboratorio para ser capaz de ejecutar políticas activas en muchos planos; entre ellos, el de la producción de conocimiento en lo educativo y pedagógico. En tal sentido, las contribuciones de los grupos de investigación, desde diferentes perspectivas de trabajo organizado, pueden acometer este objetivo para este desarrollo, vinculando el contexto con las políticas nacionales y latinoamericanas con académicos y redes que conduzcan a la innovación. En tal sentido, en este quehacer nos proponemos dar respuesta a interrogantes como: ¿Cuál sería la estructura curricular para garantizar una formación en y para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa que propenda por su promoción en los programas de las Facultades de Educación? Y, ¿cuál debe ser el impacto de este tipo de propuestas en cuanto a la calidad de la educación en la región y el país?

En lo que respecta a esta relación, las Facultades de Educación son pocas creadoras en este tipo de relaciones. El énfasis debe ser puesto sobre la conformación de redes, por cuanto uno de los problemas principales del sistema educativo es el aislamiento y los compartimentos estancos. Son insuficientes los vínculos entre quienes producen y aplican los conocimientos educativos y pedagógicos. Por otra parte, una desconfianza recíproca hacia los intereses por parte de otras instituciones prevalece en algunos sectores de la sociedad colombiana. Por lo tanto, el establecimiento de vínculos de colaboración entre el entorno y estas Facultades es un cambio necesario para lograr que el conocimiento científico en lo educativo y pedagógico pueda ser apropiado por la sociedad.

LA FORMACIÓN GLOBAL EN LA PRÁCTICA CURRICULAR

Formar globalmente expresa la exigencia ética de tomar en serio el respeto fundamental que merece cada estudiante, en términos de educarlo en los valores marcos universales y no en un mero “formarlo competente-mente”. Construir currículos en tal sentido pone el énfasis, en la relevancia de los intereses fundamentales de todo ser humano, en el marco de una concepción de pensar unos mínimos-máximos para ser enseñables y aprendibles, criterio este que incorpora la evaluación de los modelos de enseñanza.

Se trata de una concepción humana de los procesos de formación en torno a un consenso máximamente aceptable de condiciones de enseñar para la vida (Martínez, 2004; p.14). El objetivo, por tanto, se aleja de las demandas de los organismos multinacionales que arrodillan a muchos estados a “formar en competencias” que el mercado global exige, centrándose esta concepción en los mínimos más ampliamente consensuados por la sociedad, para el caso nuestro, por la sociedad colombiana: aquellos que se repiten en las declaraciones oficiales sobre metas comunes, en las apelaciones retóricas de nuestros líderes y políticos e intenciones de las principales organizaciones internacionales. Esta articulación de formación global y prácticas curriculares puede ser leída como una concesión a la urgencia del problema de la calidad educativa. Una concepción plena de lo global en los procesos de formación debe ser capaz de establecer un diálogo respetuoso entre lo global con lo local que exigiría sustancialmente poder potenciar más, pero nunca menos de pensar esos mínimos de formación como máximos para la vida.

67

A su vez, este nivel de formación básico, es una garantía universal, que no es simplemente retórica en el currículo, sino un compromiso estatal y de las instituciones educativas con su realización, que se fundamenta en un deber ético. Este estricto deber de formar en esta preocupación fundamenta la obligación de exigir a todos los implicados su co-responsabilidad como acciones educativas. Nuestra niñez, nuestra juventud serían los principales beneficiarios de este tejido institucional global dialogando con el entramado de lo global, diálogo que hay que establecer, ya que este entramado produce un enorme déficit en las condiciones de satisfacción de una sociedad y en los propios estudiantes. En consecuencia, este diálogo se convierte en un criterio de formación mínima-máxima para la vida

y de orden evaluativo tanto estatal como institucional. Un currículo que no haga suyo este diálogo, es un dispositivo de formación que no presenta alternativas deseables y realizables, que exige una responsabilidad compensadora de apoyar y no bloquear los esfuerzos de las instituciones educativas con docentes y estudiantes que estén más acordes con sus respectivos contextos.

Esta articulación parte de la premisa de que el conjunto de posibilidades formativas que piensa y pone en escena una escuela o universidad configura un entramado institucional, no como un algo neutro, cuya justificación se deba a criterios del contexto, como valoraciones pensadas, que nos recuerda que las regulaciones económicas y legales están al servicio de fines humanos y que, en el caso de este diálogo, lo global como sistema no debe desestructurar lo glocal, sino que de un modo compatible con los cumplimientos humanos se propongan diversas alternativas institucionales que deben ser priorizadas en función del potencial de realización de estas condiciones mínimas-máximas de formación.

Tenemos entonces, que los intereses básicos de lo glocal pasan a ser una parte integral de la configuración de un diseño curricular institucional, y no meramente un ornamento retórico para los actos de presentar un Proyecto Educativo a las instancias oficiales o para responder a las exigencias de las pruebas de Estado. Esto implica que los objetivos de formación en la construcción del currículo, no solo sean para potenciar competencias o responder a estas “pruebas estatales”, sino que deben ser además metas autónomas autojustificables que pasan a ser evaluables en función de su contribución a la resolución de los problemas de la glocalidad en un nivel curricular irrenunciable.

Construir este tipo de currículos basados en este diálogo no consiste únicamente en reclamar el mundo de la globalización, justificando el orden global vigente, sino que conlleva presentar una serie de diseños curriculares institucionales alternativos, realizables, contextualizados a partir de nuestro momento presente, y construirlos y evaluarlos en función de su potencial de realización de un ser humano glocal unido al torrente de los valores e intereses de la humanidad (Gvritz, 2007, p.85).

EL OFICIO DE FORMAR

Se pretende hacer un llamado desde este Oficio para abordar el sentido y alcance de conceptos y procedimientos presentes en esta práctica so-

cial. Esto significa proponer nuevos problemas y esfuerzos por desarrollar teóricamente el campo intelectual de la educación. Se trata de abordar la apropiación del hecho de formar en un contexto histórico: poner en escena al educador en un territorio que presenta problemáticas.

El Oficio de Formar, debe entenderse como esa gran empresa académica que sostiene todo el entramado del sistema educativo, cuyos gestores son los educadores y las educadoras de los diferentes niveles; lo que metodológicamente hablando, viene a significar su institucionalización definitiva en los marcos de las Ciencias de la Educación.

Entre los rasgos sobresalientes de este Oficio está el de saber explorar las condiciones históricas, sociales, económicas y culturales del quehacer docente, como manifestaciones concretas, (por ejemplo, la legislación educativa, la actual reforma a la educación superior, entre otros) como productos históricos. En tal sentido, el educador, la educadora, deben comprenderlos y hacer que se les comprenda en sus contextos, tendrán entonces, como primera tarea fundante, saber situar los hechos educativos en sus prácticas, hechos y prácticas que están sumergidas en la atmósfera mental de sus tiempos, de cara a la solución de problemas por parte de todos los implicados en el acto de formar integralmente (De Alba, 1991, p.73).

69

El Oficio de Formar asume este acto por tener un valor sustancial en el camino hacia la autonomía tanto del docente y la docente como de los y las estudiantes (intelectual, física, psíquica, emocional, ética, religiosa), porque este valor es capaz de revelar inmediatamente el haz de relaciones en la manera de quedar traducibles en el microcosmos de la Escuela, como es el aula de clase: se trata de curricularizar la autonomía como el valor máspreciado de este Oficio. Por tal razón, su objeto de abordaje, es la formación integral: y en esta empresa como educadores y educadoras nos convertimos en observadores de los hechos de los y las estudiantes, registrando la información precisa, enriquecida con su descripción, para hacer una relación de objetividad, mediante nuestra práctica, que es humana, y por lo tanto, tiene una responsabilidad social frente a nuestra transformación y la que viven los y las estudiantes.

Esta perspectiva de concepción del Oficio de Formar abre las compuertas al campo de la educación para dialogar con otras disciplinas (como la

Piscología, la Sociología, la Antropología, la Historia) de acuerdo con sus preocupaciones teóricas, conceptuales y metodológicas. Esto tiene como consecuencia inmediata, la conquista para la Práctica Docente de una variedad de terrenos de los cuales este Oficio puede beneficiarse. Con ello, se incorporan una suma de saberes a nuestro quehacer. De allí, que debemos concebir este Oficio como una práctica integral, interdisciplinaria y globalizadora, en cuanto permite la interiorización de saberes distintos y procedimientos metodológicos provenientes de las ciencias sociales y humanas.

A un educador, a una educadora, apertrechados en estos saberes, les es fácil comprender al estudiante, a la estudiante en sus singularidades, con sus emociones, miedos, intereses, tensiones, en fin, con sus problemáticas, que están adscritas a procesos sociales y culturales, lo cual viene a significar una visión holística e interdisciplinaria a esa mirada; aspectos estos que son objetos del intento por asumir una docencia crítica y transformadora. Pero, ¿cuál es la importancia de asumir la concepción de este Oficio? Ella consiste, en que con esta definición abarcadora e integral podemos comprender toda la trama de urdimbres sociales que en el proceso de formación se ponen en escena, podemos entender al niño, a la niña en sus contextos, con sus significados sociales, que se constituyen en momentos históricos y geográficos de la trayectoria pedagógica específica de un educador, de una educadora y de una institución educativa (Del Mar, 2000, p.28).

Con esta posición integramos elementos implicados de lo social y cultural para comprender la relación de enseñanza-aprendizaje que empuje, por ejemplo la autonomía intelectual, como esa capacidad crítica, siendo uno de los objetos funcionales del Oficio de Formar.

Todo lo anterior invita a dar cuenta de las formas de sentir y actuar por parte del educador y de la educadora, las cuales varían de acuerdo con cada contexto: son aspectos que se modifican en la geografía escolar. Se trata, poner de manifiesto la necesidad de colocar en la reflexión sobre la Práctica Pedagógica tanto al docente, a la docente, como al estudiante, a la estudiante como seres humanos en una intersección de diálogo frente al Oficio de Formar, lo cual significa abrir el camino a la importancia de reconocer lo que a cada uno de ellos les corresponde, en sus respectivas singularidades dentro de la diversidad de lo que implica formar integral-

mente, formación, que por lo tanto, por ser singular, no es reducible al otro, ya que cada estudiante representa “un grano de arena” en el universo de la formación.

Entonces, este Oficio apunala estrategias y herramientas metodológicas, donde el educador y la educadora, no solo piensan esa singularidad, sino también la atmósfera mental, donde el enseñar y el aprender respiran el ambiente social y cultural, para sentenciar que no hay una razón más poderosa de este Oficio, que poder entender que lo que hacemos como educadores, como educadoras, tiene un compromiso vivencial, donde se necesita unir los sentires tanto de docentes como de estudiantes pensando la formación integral. Es ni más ni menos una pedagogía con un hondo sentido por lo humano (Mora, 2014, p.15).

Cuando se piensa actuar así, es probable que el Oficio de Formar, exprese visiones diferentes de acuerdo con la Práctica Pedagógica misma. De hecho, este problema es serio, en tanto, el problema es el de la legitimidad de esta práctica, que es lo esencial para que ella tenga un calado y una huella de impacto y responsabilidad social por lo que hacemos como educadores, como educadoras críticos (Arroyo, 2002, p.45).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001). 12 Formas Básicas de Enseñar. Madrid, España: Morata.
- Ángulo, R. (2011). La formación del objeto científico en el discurso de la geología. Una mirada arqueológica En: Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación. México: IISUE, UNAM.
- Apple, M., et al (1986). Ideología y currículo. Madrid, España: Akal.
- Arnaz, J. (2001). La planeación curricular. Buenos Aires. Argentina: Trillas.
- Arroyo, R. (2002). Diseño y desarrollo del curriculum intercultural: los valores islámicos-occidentales. España: Universidad de Granada.
- Carozzi de Rojo, M., et al (1995). Didácticas especiales. Estado del debate. Quilmes: Argentina.
- De Alba, A. (1991). Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo. México: UNAM.
- Del Mar, M. (2000). Curriculum e identidad nacional. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá, Colombia: Magisterio.

- Goodson, I. (2000). El cambio en el curriculum. Barcelona, España: Octaedro.
- Goyes, I. (1996). Elementos teóricos de un currículo universitario para la modernidad. Pasto, Colombia: Universidad de Nariño.
- Grundy, S. (1994). Producto o praxis del curriculum. Madrid, España: Morata
- Gvirtz, S. (2007). Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clases. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Martínez, F. (2004). El proyecto curricular. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Meirieu, P. (2001). La opción de educar. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Miñana, C. (Editor) (2000). Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Red Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, R. (2010, b). Derecho Educativo. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2012). Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación. Barranquilla: Segunda Edición. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R., et al. (2014). Estudios Jurídicos Contemporáneos. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2014). Currículo y Saberes en la Formación de Abogados: Propuestas alternativas para pensar la Educación Jurídica. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R., et al. (2016, a). Pensar y construir un sistema educativo Caribe. En: Solano, J., et al. Nosotros los del Caribe: 2016. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Torres, L. (2004). La práctica pedagógica factor de formación de una actitud científica. Florencia, Caquetá, Colombia: Universidad de la Amazonía.
- Spers, D. (1973). El currículo. Su organización y el planeamiento del aprendizaje. Buenos Aires, Argentina: Kapeluz.
- Vinuesa, M. (2002). Construir valores. Curriculum con aprendizaje cooperativo. Bilbao, España: Desclée.
- Yapu, M. (2014). Políticas educativas y dificultades de constitución del campo curricular en Bolivia. En: Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países. México: Miño y Dávila.
- Young, M., (1993). Teoría crítica de la educación y discursos en el aula. México: Paidós.

Cómo citar este capítulo:

Mora Mora, R., Agudelo Cely, N., Quiñones Estupiñán, N., Goenaga Caro, P., Mora Macías, S., Mora Macías, C., . . . Miranda, C. (2017). El concepto de formación en el sistema educativo. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 17-72). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo II

FORMACIÓN DE ABOGADOS Y PROBLEMÁTICAS SOCIALES EN EL CURRÍCULO DE LAS FACULTADES DE DERECHO

73

Reynaldo Mora Mora
Sofía A. Mora Macías
César A. Mora Macías
Rodolfo Pérez Vásquez
Luis R. Vergara Camargo
Maury Almanza Iglesias

EDUCACIÓN JURÍDICA Y FORMACIÓN DE ABOGADOS

Los ensayos que siguen no pretenden ser un tratamiento sistemático para establecer una articulación potenciadora entre educación jurídica y formación de abogados; relación que en la última década en Colombia ha generado una cantidad de trabajos sobre esta literatura, presentados en libros, manuales, monografías de maestría, tesis doctorales, ponencias y artículos. Se trata más bien de una especie de identificación de problemas para formular cuestiones referidas a pensar nuevos perfiles de abogados a partir de la entrada en vigencia del Estado social de derecho en nuestro país. Por ello, esta relación se plantea desde una perspectiva jurídica, histórica, filosófica, curricular y pedagógica, pero también comparada para preguntarnos cómo se forma abogados en países latinoamericanos, que viven bajo nuevas preocupaciones, que son también nuestras (el nuevo constitucionalismo latinoamericano).

74

Las cuestiones claves para entender esta relación se deben gestionar en la construcción curricular proponiendo nuevos perfiles de abogados en este nuevo siglo. Entonces, no se quiere establecer ninguna lista de temas y problemas sin pensar lo que es la educación y formación jurídica. Sería pensable, por ejemplo, abordar en este juego de relaciones nuevas áreas de formación para educar jurídicamente a la sociedad mediante métodos de investigación que asuman su objeto, como son los fines del Estado constitucional. En esencia, se construirían principios que permitan formar en un conjunto de valores a los profesionales del derecho y a la sociedad misma de manera recíproca. Se trataría de una formación que responda con una interpretación constitucional a los problemas, tensiones y rupturas de la sociedad para favorecer la formación de abogados demócratas en lo más extenso del concepto.

Un primer paso curricular pensando la relación de educación jurídica y formación de abogados estaría sustentado por principios y métodos constitucionales con una profundidad científica y cultural. Estos principios y métodos se ocuparían de la cuestión relativa a construir la misionalidad comprensiva de las Facultades de Derecho mediante una educación jurídica que interprete la relación de la Constitución, la ley con la realidad social. Esta posición, y la elaboración de conceptos ligados a nuevos perfiles

es necesaria para completar la perspectiva propia de cada misionalidad institucional. Ella estaría orientada por una comprensión que marque la relación de la realidad social con el abogado. Esta educación se sustentaría en propuestas pedagógicas y curriculares, para que a partir de los contenidos de enseñanza se impacte la realidad, a fin de que el abogado pueda representarse en referentes teóricos para su desempeño como un profesional comprometido e integrado con las nuevas racionalidades del siglo XXI. Dicho sea esto de antemano, para indicar el alto valor de las diversas teorías en el sostén formativo de una educación y una formación jurídica (Mora, 2014, p.56).

Esto en el plano práctico, es influyente, en tanto las teorías darían los insumos por ejemplo, para abordar los derechos fundamentales como un sistema unitario de valores. Es una propuesta de construcción curricular para dar base a la educación jurídica en la formación de abogados y para la sociedad, siendo categorías conceptuales que dan impulso a nuevos perfiles, en donde las facultades de Derecho estarían siempre ante nuevos retos formativos, nuevas cuestiones que plantear y nuevas respuestas que buscar. Se pretendería dar una fuerte solidez a la formación de abogados para construir teorías constitucionales, por ejemplo, que den respuestas a nuevas realidades. Así, resulta incuestionable la necesidad de pensar en perfiles que apunten a las necesidades del siglo, por ejemplo, el Posconflicto para ser estudiado en los marcos de la construcción curricular pertinente a tal efecto: se trataría de asumir de manera cognitiva y creativa al contexto de la educación y la formación jurídica para considerar que la formación de abogados se hace y se desarrolla con base en la Constitución a través de su comprensión de la teoría del Estado como una ciencia histórica, social y cultural (Ballester, et al, 2012, p.63). En el contexto del desarrollo y fortalecimiento de una nueva formación de abogados a partir, por ejemplo, de la firma de un Tratado de Paz entre el gobierno y la guerrilla, se hace necesario construir teorías constitucionales que permitan considerar la relación de una cultura para el Posconflicto desde la educación y la formación jurídica: esta cultura sería norma constitucional y formación, esta cultura sería la estructuración de un plan fundamental de estudios para la conformación jurídica de una comunidad académica; esta cultura sería el establecimiento de un orden jurídico básico de nuestro Estado social de Derecho mediante el abordaje de una comprensión acentuadamente respondiendo a las necesidades de la sociedad colombiana.

En nuestra opinión, educación jurídica y formación de abogados deben desarrollar y fortalecer otro perfil de abogados teniendo como guía el poder social de los fines de la Constitución Política de 1991. Esto, en razón de que esta Constitución es también un proceso que se ha nutrido de la estructuración de una cultura de Paz como una empresa de todos que debe evidenciarse en cada artículo para la constitucionalización de otra formación. Se trata de un planteamiento curricular basado en la propia Constitución, donde el Derecho se adapte a las nuevas necesidades de la sociedad: es la parte dinámica del currículo de abogados, siendo una especie de relación cultural con la formación. Debemos recordar que un plan de estudios en la construcción de un tipo de educación debe pensar nuevos perfiles, se entiende claramente como una pieza cultural. En tal sentido, el currículo de una Facultad de Derecho desde la educación y la formación jurídica no es sólo un texto curricular que responde a un sistema educativo que regula los planes de estudios, sino que es la expresión de un estado de desarrollo educativo-cultural y formativo como herramienta para la autorepresentación misional de una Institución Educativa Superior, como reflejo de su patrimonio y trayectoria académica que fundamente las esperanzas y necesidades de la sociedad desde los perfiles profesionales que ella pone en escena para el atendimento de aquellas (Barriga, 1994: 36).

76

Con lo anterior queremos significar una comprensión científico cultural de lo que vendría a ser la educación jurídica en los procesos de formación de abogados para incorporar de manera flexible elementos teóricos, conceptuales y metodológicos de las diferentes tendencias jurídicas y del campo intelectual de la educación en el currículo de esa formación (Fee-ney, 2014, p.76). Se trata de dimensiones teóricas relacionadas en las que tiene que desarrollarse la educación jurídica y un nuevo perfil en la formación de abogados: una formación que responda a las nuevas demandas de la sociedad y del mundo global; de ahí, que deberán fortalecerse las estrategias de una educación jurídica para todo el conjunto de la sociedad, y una formación que ayude a encontrar respuestas a esos problemas a partir de la filosofía del derecho, de la sociología del derecho, de la antropología jurídica en el marco de una historia del derecho.

En la educación jurídica pensando la formación de abogados se deberá tener en cuenta en la escenificación curricular lo referente a desarrollar

unas habilidades y destrezas para la interpretación gramatical, que permita la aprehensión de los hechos históricos, que nos daría una interpretación histórica, lo que conduce al análisis de la posición sistemática de la norma en su conjunto para darnos el contexto.

Se trata de entender el sentido y el fin de la norma. En los procesos de formación de abogados como educación jurídica los métodos de interpretación son de capital importancia, en cuanto se constituyen en una estrategia flexible para argumentar lo jurídico, lo cual permite apuntar a los siguientes problemas: ¿Cuándo prevalece la interpretación histórica? ¿Hasta dónde se puede llevar el tenor literal de las normas? ¿es una cuestión del sentido o el fin de la interpretación? Esta pluralidad y apertura de métodos en esta educación y formación jurídica puede considerarse como una garantía para interpretar, por ejemplo, los fines del Estado Social de Derecho en la perspectiva del cambio y desarrollo para favorecer el orden social justo y digno constitucional.

Esta educación y formación jurídica jalonada por esta pluralidad de métodos se revela especialmente apropiada para el desarrollo del pensamiento científico y cultural del abogado, siendo fructífero en el marco, por ejemplo, para el campo de los estudios constitucionales, como son: la interpretación constitucional, la reforma constitucional y la creación constitucional. Esto conduciría a “mirar” al abogado educado y formado en clave cultural, a tener comprensiones y valoraciones hacia los otros de manera cultural y hacia otros sistemas jurídicos, que son culturales, con sus diferencias, porque son, la distancia entre los sistemas jurídicos y su entorno cultural, que es demasiado amplia.

Educar y formar así, jurídicamente, también es educar y formar constitucionalmente, ya que resulta valioso, en cuanto se apoya en un paradigma científico y cultural, que nos ayudaría a comprender textos legales en el devenir de los textos como textos abiertos, permitiendo el esclarecimiento de las diferencias culturales de los textos legales: es el trasfondo cultural de esta educación y formación, que es enriquecida desde la dimensión cultural, al darnos pistas para interpretar la totalidad de un sistema jurídico (Imbernón, et al, 2007, p.93).

La pretensión de educar y formar jurídicamente desde esta perspectiva es lograr un perfil de abogado universal, para que haga uso de razonamientos universales en diálogos con razonamientos locales, construyendo métodos de interpretación universales en ese diálogo a partir de los derechos fundamentales de acuerdo con la naturaleza del problema jurídico de fondo, apoyada en la praxis judicial de los “Principios Generales del Derechos” y de las formulaciones metodológicas que en la doctrina han elaborado y valorado como conceptos jurídicos.

Esta educación y formación jurídica apunta a la universalidad de un Estado constitucional, donde el abogado como ciudadano tiene que comprometerse para asegurar su libertad constituida en el Estado y la sociedad (Magendzo, et al, 2014, p.56) es una estrategia pedagógica y curricular abierta a los intérpretes constitucionales para construir democracia ciudadana, que está presente en nuestra Constitución de 1991, artículo 1.

Educar y formar abogados desde estos sentimientos y actitudes se respalda en la vivencia de la norma, que es una pieza de ayuda para la interpretación del texto constitucional. Mediante el currículo con sus diferentes dispositivos de formación se desarrollará y fortalecerán actividades conscientes e intencionales dirigidas a cómo educarnos y formarnos a partir del mismo texto constitucional. Los abogados son los evangelistas para hacer educación jurídica en la sociedad, ya que un análisis realista de lo que acontece en ella exige que los ciudadanos estén educados bajo unos principios, valores y reglas, en tanto sus integrantes son fuerzas generadoras y transformadoras que ayuda a interpretar los principios constitutivos, por ejemplo, del Estado Social de Derecho. Si se quiere, se trataría de una educación jurídica que democratizara la aplicación y exigencia de los fines estatales para preservar su valor genético, como es el orden social justo y digno constitucional.

Es la única manera de acercar la Constitución al ciudadano de a pie, haciéndolo objeto de poder ayudar a interpretar las normas, siendo su destinatario, por lo tanto su participación debe ser intensa desde la educación jurídica. Se trataría de un concierto para armonizar las normas con el pueblo. Es una perspectiva abierta, donde prevalece también el papel activo del abogado, en cuanto está formado e interesado en hacer posible que

los principios y valores de la Constitución adquieran estatuto pedagógico en esta educación ciudadana, haciendo posible una mediación específica entre el Estado y la sociedad: sin duda alguna sería un espacio público democrático y pluralista, como el gran animador. La educación ciudadana y la formación jurídica sería ese gran animador para esa relación.

Un último acercamiento a esta promoción, intentando acercar la Constitución y la norma a la sociedad conduciría a construir una configuración interpretativa social desde los actores sociales, que se hace necesario en esta educación jurídica. Esto requiere a su vez, poder curricularizar esta estrategia en otros ámbitos como la escuela para actuar conjuntamente en este acercamiento y relación. Es una propuesta especialmente directiva en esta materia, como consecuencia de la urgente y manifiesta necesidad de esta educación y formación jurídica se acerque con sus interpretaciones al proceso de paz y al futuro posconflicto desde abajo.

Se busca que todos los actores sociales tengan sus voces, se impliquen en el proceso constituyente de esta nueva cultura en la sociedad colombiana como factor realmente conformador de una nueva Colombia y poder considerarnos como una sociedad constitucional y democrática.

79

Este último ensayo tiene por objeto presentar algunas ideas básicas a la relación educación y formación jurídica en los procesos de construcción social del “mundo real de los abogados”, en la necesidad de situar la formación de abogados a la altura de nuestro siglo para la elaboración de una teoría jurídica que dialogue con teorías educativas y curriculares buscando una cierta sensibilidad pedagógica en este acercamiento (McCornick, et al, 1996, p.101).

En esta búsqueda he encontrado “acercamientos” claves para comprender los problemas teóricos relacionados con la enseñanza del Derecho. Esas teorías, que son objeto de mi formación doctoral en este campo, tienen puesta la mirada en las Pedagogías Críticas y Curriculares del Derecho, las cuales tienen por objeto “poner” en la vida cotidiana los conceptos jurídicos, que es fundamental para entender, entre otras cosas, los derechos fundamentales de la Constitución de 1991 (Mora, 2008, p.58). Un buen docente del derecho, debe ser también un buen pedagogo y un buen

constructor curricular del derecho para tener la perspectiva de visionar a futuro la formación de abogados desde amplios horizontes.

Cuando sostengo esto, es porque se requiere independientemente de las Facultades de Derecho, crear “laboratorios” para la formación de abogados. Esto llevaría a comprender cabal e integralmente la ciencia del derecho. Un buen abogado que enseñe con amor pasión el derecho formaría con mejores insumos para que el futuro abogado pueda penetrar en la vida cotidiana llevando la educación jurídica a la vida cotidiana, que es el centro de todo el ámbito del ordenamiento jurídico de un país. Esto implica definir y mostrar los conceptos gravitantes de esta formación: presentarlos allí donde el abogado actúa, que es su mundo real.

Estos “laboratorios”, tendrían el cometido de llevar realmente los problemas de la vida cotidiana a la enseñanza y formación del derecho, abordando sus problemas como hechos comunicativos, en cuanto son interacciones humanas que se habilitan por medio del lenguaje jurídico en su relación con el lenguaje de la vida cotidiana. Esta es el ámbito de actuación del abogado, en donde se manifiestan todo un conjunto de procesos comunicativos que guardan articulación con el ordenamiento jurídico, que está formado por textos jurídicos (Mora, 2008, p.67).

80

La vida cotidiana, a donde llega la educación y la formación jurídica del abogado, es cambiante es dialéctica, el derecho también lo es, las prácticas pedagógicas y curriculares también lo son. Todas estas transformaciones suponen procesos jurídicos que tienen vocación comunicativa, que reflejan el ordenamiento y al mismo tiempo lo interrogan, o lo cuestionan. Entonces, las Facultades de Derecho tienen como objeto expresa en sus currículos los distintos significados de los problema de la vida cotidiana en los contenidos de enseñanza, de tal manera que al ser curricularizados, se presenten en una exposición clara y sistemática, con sentido formativo, que contribuyan a aclarar y profundizar los saberes del futuro abogado: es decir, se trata, de darle significado a la relación de los conceptos con la vida cotidiana, para penetrar en ella desde su “real realidad”.

Entonces tenemos, que la construcción de currículos sustentados en pedagogías críticas sólo es posible desde la perspectiva de esta relación,

que es histórica, social y cultural. Esta construcción se da bajo la impronta de relaciones fundamentales y complejas en cada área del conocimiento jurídico: corresponde apoyar esta integralidad a disciplinas como la filosofía del derecho, la sociología del derecho, la historia del derecho, entre otras para generar una formación profundamente hermenéutica en el abogado. Esta hermenéutica, que es a la vez investigativa y pedagógica (Román, M., et al, 1994, p.100). la vez ejerce su influjo en la interpretación y aplicación de los conceptos del derecho a la vida cotidiana y, además hará factible que en el currículo de las Facultades de Derecho se tengan en cuenta sus herramientas para incorporarlas en la práctica jurídica e investigativa de los abogados.

Esta articulación de formación jurídica con la educación jurídica para la vida cotidiana integra todos sus problemas con los textos jurídicos correspondientes, generando con ello respuesta a los problemas que suscitan las distintas tensiones y rupturas de la sociedad, en tanto ella ofrece pistas para abordarlas en el seno del currículo de esta formación. La vida cotidiana se lleva al currículo con base en los contenidos de enseñanza, siendo un texto cultural, compuesto de todo aquello que debe dar cuenta el currículo, es la guía de las decisiones que deben tomar quienes interactúan en ella y la construyen. Desde esta perspectiva de una hermenéutica de la vida cotidiana en la formación de abogados viene a ser el marco para abordar sus problemáticas, atendiendo también sus potencialidades máximas, pues, por una parte, esta vida cotidiana, que es a donde debe impactar la educación jurídica, se nos presenta como un texto lleno de muchas epistemologías que el currículo debe decantar para traslaparlos a los contenidos de enseñanza, vinculándolos a los diversos actores y sectores de la sociedad; y, por otra, la vida cotidiana (Remedi, 1988, p.48) tiene sus criterios axiológicos que condicionan el actuar de los actores.

La problemática cotidiana que se debe asumir, tanto en las Facultades de Derecho como en los “laboratorios” que he propuesto comporta una totalidad textual que tanto el ordenamiento jurídico, con sus operadores, como el abogado deben hacer suya; lo cual significa que esa cotidianidad de lo jurídico, en últimas tiene una función regulativa para todo el ordenamiento, a través de reglas, disposiciones, preceptos, entre otros.

Ahora bien, como hemos señalado, la vida cotidiana le habla a la formación jurídica para que esta baje desde la educación jurídica esa cotidianidad. Entonces, la vida cotidiana en esta articulación, viene a ser, en definitiva, la mejor versión de la formación de abogados. Esta vida cotidiana le genera cada día, al tenor de sus problemas exigencias a esta formación. Le marca su norte, manda mensajes al constituyente derivado, a la doctrina y a la jurisprudencia. Ella actúa como acicate a las Facultades de Derecho para la relación del ordenamiento jurídico con la sociedad misma. Esta mediación, que es curricular, consiste en llevar sus problemas al aula de clases: se trata de cotidianizar la formación jurídica desde la educación jurídica de la sociedad. Esta estrategia supone la integración de esta formación con la epistemología de lo cotidiano en el estudio de la norma (Mora, et al: Estudios Jurídicos Contemporáneos, p, 65).

PENSAR LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

A través de la puesta en marcha del orden jurídico y político de 1991, tenemos que los procesos de formación de abogados en las Facultades de Derecho han permitido la puesta en escena de un nuevo currículo desde sus correspondientes prácticas y discursos, que ayudan a comprender la relación entre contexto y formación, que contribuye a la construcción social del discurso de esta formación.

El estudio de esta formación lo podemos abordar históricamente; siendo objeto epistemológico en la actividad de disciplinas distintas: los pedagogos la estudiarán a través de los paradigmas de las ciencias de la educación, historiadores lo harán en la sucesión de los tiempos y los sociólogos en distintas sociedades. Por eso, en un estudio así, no hay una sola disciplina que dé cuenta del abordaje de la formación de abogados; pedagogos, abogados e historiadores pueden ayudar en esta tarea (Sandoval, 2001, p.93).

¿Cómo se han formado abogados en Colombia, por ejemplo en el periodo 1991-2010? La respuesta puede tener diversas respuestas, que pueden ser sustentadas con argumentaciones desde el discurso de la ley, o a partir de los Proyectos Académicos de las Facultades de Derecho que dan cuenta de las demandas sociales. Un estudio de estas prácticas da a conocer una especie de heterogeneidad del proceso, que ese percibe en

los respectivos planes de estudio. Consideramos que hace falta matizar lo que se refiere al contenido de las distintas concepciones de formación: ¿cómo esas prácticas y discursos se posesionan en la formación de abogados?

Optar por tal postura investigativa contribuye a argumentar el quehacer de las Facultades de Derecho; es así, que en el estudio de estas prácticas y discursos pueden aparecer riquezas de matices y hasta contradictorios, que pueden sorprender al investigador. Se asume el problema de considerar sí el currículo responde a las expectativas de la sociedad. Entonces, los argumentos que impulsan y destacan la importancia del problema se presenta sobre la reflexión de cómo esas prácticas responden a tal exigencia. En este contexto, el proceso de valoración de la formación pasa a convertirse en la “piedra angular” del quehacer de estas Unidades Académicas.

Este período de “corta duración”, (1992-2010) como tal, no tiene sentido si no se interpreta históricamente como trayectorias de la formación de abogados en las universidades colombianas, lo que permite a su vez, configurar y caracterizar líneas de trabajo acorde con el desarrollo de esta problemática. Resulta pertinente un estudio así por sus aportes a la comunidad académica e investigativa en el campo de las ciencias jurídicas en cuestiones relativas al estatuto epistemológico de ellas y su vinculación a la realidad nacional e internacional (Sarramona, 1998, p.67).

83

Desde la perspectiva del derecho comparado, cabe anotar, que se hace indispensable su abordaje, ya que posibilita un análisis en términos relacionales, que puede conducir a esclarecer el entretejido de estos discursos y prácticas en los procesos de formación de abogados comparadamente.

Se trata de estudiar qué tipos de prácticas y discursos curriculares han estado presente en esta formación acorde con los marcos diseñados por el sistema educativo colombiano y la Constitución Política de 1991. Estas prácticas vienen entonces, a constituirse en la dinámica misma del ejercicio del profesional del Derecho, para investigar si las Facultades de Derecho son espacios que cumplen con los fines e intereses del Estado Social de Derecho, en cuanto procuran o no su materialización, lo que se traduce en el impacto de sus egresados. Su configuración depende de la articu-

lación de los contenidos curriculares con el contexto (Palos, et al, 2000, p.87).

Construir currículos para la formación de abogados, requiere de un ejercicio: que lo ético se institucionalice y configure desde una identidad democrática y defensora de los valores constitucionales presentes en los Proyectos Educativos de las Facultades de Derecho. Este argumento es interesante en cuanto a dar cuenta de la estructura del currículo; que se vertebra como elemento central de fundamentación de dicha formación. Este proceder garantiza los principios y valores misionales de las Facultades de Derecho.

Entonces, el alcance de un estudio así, consiste en el planteamiento y justificación de la constitucionalización de la formación de abogados. A favor de lo anterior, sostenemos que esta sustancialidad puede ser considerada como elemento esencial del Estado Social Democrático y de Derecho. De otra parte, una lectura amplia y extensiva de esta premisa en su conjunto, expresada en los fines misionales de las Facultades de Derecho tiene que responder a un sistema de valores y principios que informen todo su currículo (Mora, et al, 2014, p.150).

84

En este tipo de formación, tendría como principal finalidad garantizar un orden social justo y digno; por cuanto, la formación de abogados viene a ser una expectativa nuclear de confianza de toda la sociedad para con este profesional, en cuando a través de ella se da significado a su obrar, donde su centro es la ética, que viene concretar su propia existencia, de ahí que la educabilidad debe permeear todo el proceso de construcción curricular.

PENSAR LAS RUPTURAS Y TENSIONES EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

El propósito de abordar las rupturas y tensiones en los procesos de formación de abogados, es “pillar” mediante el análisis de los contenidos de enseñanza presentes en el Plan de Estudios, poder determinar si ellas han perfilado el tipo de abogado que los tiempos actuales demandan, ateniéndonos a las prácticas y discursos curriculares que se han puesto en escena. Una investigación así, tiene relevancia jurídica y social, ya que va

dirigida a las Facultades de Derecho, por ser ellas el nicho de la relación entre egresado y sociedad (Mora, et al, 2014, p, 200).

Para ello, el equipo constructor de una propuesta curricular alternativa estudiará la fundamentación y conceptualización de las prácticas y discursos del saber de las ciencias jurídicas en diálogo con el campo intelectual del currículo acorde con las tensiones y rupturas del contexto. Un decidido apoyo nos lo presta el análisis histórico y epistemológico de estas ciencias en el marco de este quehacer. Encontramos aquí un concepto integrado, y es el de formación jurídica que tiene una base constitucional. En tal sentido, las Facultades de Derecho han venido formando desde estos referentes para responder a las demandas de la sociedad.

Esta situación derivada de la aplicación de la normatividad del Estado colombiano, tiene consecuencias en cada uno de estos nichos, por cuanto cada Facultad, constituye un desarrollo de su impronta histórica misional que busca consolidar determinadas líneas de formación un abogado litigante, un abogado académico, un abogado jurista, un abogado investigador, entre otros). En este reconocimiento y aplicación se hace necesario hilar delgado en relación con el alcance y límites del propio concepto de formación (Berger, et al, 2008, p.85). a ser interiorizado en las prácticas y discursos, que son las que en últimas, dan cuenta de las trayectorias formativas presentes en las misionalidad institucionales. Se trata, de poder aprehender un concepto de formación jurídica coherente con el orden constitucional partiendo de dos premisas:

1. La formación de abogados es una prerrogativa de cada institución formadora, que es sometida a control por parte del Ministerio de Educación. Es su actuar legal.
2. Esta formación pone en escena unas prácticas y discursos curriculares desde las tensiones y rupturas presentes en la sociedad.

Sobre estos supuestos las Facultades de Derecho detallan un Plan de Estudios para formar desde los fines esenciales del Estado Social y Democrático de Derecho dentro de un orden político, económico, social, justo y digno. Esta formación debe estar obligada a respetar y garantizar el principio de legalidad. Ahora, se ha dado paso a la efectividad de los principios

consagrados en la Constitución: ahora, el valor intangible es el respeto a esta carga axiológica para ser vertida en los procesos formativos, lo cual trae como consecuencia que el ejercicio del profesional del Derecho esté conforme a ella. Pues bien, lo vigente ahora es un enunciado de filosofía de la legalidad en la construcción de los currículos (Borsani, 2005, p.45).

Una lectura crítica al propósito de esta reflexión “apunta a mirar” la utilidad social de la formación de abogados desde su constitucionalización, que nos lleve a referenciarla como aquel conjunto de procedimientos (prácticas y discursos) pensando el interés de las Facultades de Derecho. Esta formación puede curricularizar las rupturas y tensiones generadas por el cumplimiento de los fines estatales del Estado Social y Democrático y de Derecho desde los siguientes interrogantes: ¿Qué se curriculariza? ¿Cómo se curriculariza? ¿Dónde se curriculariza?

Las Facultades de Derecho como espacios de formación, en principio, están encaminadas a ejercer una función de enlazar la sociedad con el campo intelectual de las ciencias jurídicas; sin embargo, en virtud de esta aplicación ejercen de igual manera una función pensando el sentido de justicia que la sociedad reclama, decidiendo acerca de sus pretensiones acorde con las normas y la misionalidad de cada institución formadora. Así mismo, es importante destacar que la naturaleza de esta formación va intrincada con las prácticas y discursos que se ponen en escena en el currículo a partir de un conjunto de principios que están regidos por el procedimiento que ha establecido el Gobierno Nacional en la materia, sin perjuicio de los derechos consagrados en la Constitución Política para las instituciones universitarias, como es la autonomía.

La formación de abogados es concebida como el conjunto de acciones curriculares que desarrollan las Facultades de Derecho para implementar planes de estudios destinados a ofrecer a la sociedad un profesional acorde con sus demandas. Cabe destacar, que de esta intervención nace el vínculo entre este profesional con el Estado, generándose así un nexo de responsabilidad social. En este orden de ideas, múltiples factores sociales, legales y políticos permean estos procesos formativos, haciendo que estas Unidades Académicas busquen favorecer el carácter social que tienen como instituciones al servicio del colectivo.

Esta concepción de formación que se ha impuesto en el ordenamiento educativo tiene fundamento en la idea de concebirla como el quehacer destinado al cumplimiento de los fines del interés público en la formación de abogados, por expreso mandato de la Constitución Política y la Ley, lo que remite a la idea de que las Facultades de Derecho están sometidas a esa normatividad (Bourdieu, 1980, p.45).

Tal concepción vista de esta manera ha regulado tal formación. En este sentido, el contenido del análisis de los planes de estudios sirve de este ejercicio para evaluar aspectos relacionados con la interacción del abogado con la sociedad y para entender en esta óptica las razones jurídicas y de educación legal que han llevado a repensar esta formación.

En la construcción social de la formación de abogados, la idea de formación debe ocupar siempre un lugar central. Los grandes paradigmas de la educación y la formación como el francés, alemán y el panlatinoamericano insisten en que en esta idea compleja y evidente, es el principio más elevado de un currículo, el cual especifica el perfil del profesional del derecho que reclama la sociedad. Está reflejada con un grado mayor o menor de claridad o desfiguración en el currículo y en él es donde deben plasmarse sus mejoramientos y posibilidades (Mora, 2014, p.83).

87

En forma paralela a esta idea, particularmente en los currículos de las Facultades de Derecho, el uso de lo formativo, se da con arreglo al cual la “formación” significa la virtud suprema de la integralidad del abogado, atendiendo las demandas sociales. La formación, según este modo de ver, es simplemente la máxima expresión de la misionalidad de la institución formadora. En este espíritu debe ser entendido el Plan de Estudios de la formación de abogados. Como principio en la construcción curricular, la formación delimita y armoniza las tensiones y rupturas de la sociedad, las pretensiones e intereses de docentes y estudiantes en la vida social de la comunidad universitaria. Adoptando la idea de que todos los problemas jurídicos son problemas de la sociedad, el postulado de formación equivale a una demanda de equilibrio entre las vocaciones cognitivas de aprendizaje y enseñanza con las vocaciones o intereses socio afectivos, en la búsqueda del mejor reparto de este equilibrio en el currículo (Giroux, 1988, p.52). La formación es el equilibrio de esas tensiones. Este pensamiento

se formula en esos grandes paradigmas de la educación, que simbolizan una formación integral, por lo tanto equilibrada. Esta idea de formación se presenta en innumerables variantes en los procesos de formación de abogados.

Las ventajas de la distribución de esta curricularización que se alude aquí puede ser de tipo diverso; por ejemplo, contenidos curriculares, investigación básica o socio jurídica, planes de estudio, proyección social, tal y como resultan distribuidos en el currículo (McKernan, 1999, p.47). En todos los casos, la idea de formación exige una distribución equilibrada de las cargas representadas por las tensiones y rupturas de la sociedad en el Plan de Estudios.

La idea de formación debe ser un concepto claro, institucional, que esté dotado de una poderosa fuerza innovadora y motivadora. Por todos los elementos integrantes del currículo debe haber una comprensión de las demandas de la sociedad (Mora, 2009, p.89). Por otra parte, el hecho mismo de esta curricularización ubica al concepto de formación en estado de alerta frente a esos requerimientos permanentes, invocándose su apoyo. Esto significa que la formación tiene un sentido de responsabilidad social, es decir, que cualesquiera sean las circunstancias, deberán hallarse exactamente en esa misma posición. Ha de resultar obvio, que tal curricularización está expectante frente a los cambios sociales del momento. Esta expectación curricular presente en la formación de abogados, viene a ser el reconocimiento de que una formación se debe a la sociedad y a su contexto, de hecho que por ejemplo, los contenidos de enseñanza ocuparían una situación de privilegio frente a esto.

Se trata de un requisito de la formación de abogados, que hace la distinción frente a la formación entre distintas Facultades de Derecho, de manera tal, que las áreas de formación sabrán distribuir estas demandas por las asignaturas y contenidos de enseñanza. Esta exigencia debe ser comprendida, por lo tanto, en un sentido de equilibrio entre lo cognitivo y lo socio afectivo, a fin de que se aprehendan estas problemáticas de manera integral. Esto significa que, como un requisito previo para esta interiorización curricular, tiene que haber algún criterio institucional para determinar qué es lo que ha de ser considerado como problemática so-

cial (Mora, 2010, p.66). En otras palabras, esta demanda contenida en la idea de formación está dirigida en forma absoluta a todos y cada uno de los miembros de la institución formadora. De acuerdo con esto, la formulación que de formación haga una institución es una pauta de evaluación relevante para medir el impacto social de sus egresados.

Esta fórmula es la que debe primar en los procesos de formación, es el principio a favor de la justa retribución o participación de las Facultades de Derecho en la sociedad, o en sus entornos. La pauta de evaluación es aquí la contribución que cada abogado egresado hace a la sociedad (Bourdieu, 2007, p.73). Aquí la relación es concebida como un intercambio de prestaciones entre Universidad y Sociedad.

Hemos acotado este requerimiento, no para discutir qué formulación del concepto de formación es el “correcto”, sino para mostrar que la pura idealidad del concepto de formación presente en la misionalidad de una institución, no significa en sí mucho, se requiere que su contenido práctico, traducido en las demandas sociales estén debidamente curricularizadas; sino el concepto de formación es una fórmula vacía, a menos que se defina mediante qué criterios deberá determinarse lo que significa formar en determinado sentido.

89

El texto *La enseñanza del derecho*, de Duncan Kennedy (2012), viene a ser la promoción de un ataque radical contra los nocivos efectos de la educación jurídica tradicional, al mostrar de qué modo, tanto a través de los contenidos como de las formas de la enseñanza (verticalistas, cínicas, competitivas e individualistas), las escuelas de derecho forman a los futuros abogados. El autor de este texto (107 páginas), es reconocido como el miembro más destacado e influyente de los “Estudios Críticos del Derecho”, la corriente estadounidense de la teoría crítica del derecho. Desde 1971 es profesor de derecho en la Universidad de Harvard. A través de sus cursos y textos denunció el funcionamiento de la educación legal, destinada a reforzar las desigualdades de clase, raza y género, demostrando cómo la educación jurídica tradicional se ocupaba de horadar, las convicciones y los ideales de los jóvenes.

Su obra está dividida en cinco capítulos: el primero, hace referencia a.

“La importancia política de la estructura del plan de estudios de la Facultad de Derecho”, el segundo, da cuenta de “La enseñanza del derecho en el primer año como acción política”; el tercero, pretende “Politizar el aula”; el cuarto, se titula “Enseñar desde la izquierda en mi anecdotario” y el quinto culmina con “Una conversación con Duncan Kennedy”.

La enseñanza del derecho de Duncan Kennedy es una propuesta para los docentes en las facultades de derecho, consideradas como un conjunto de sugerencias. Por eso propone que los cursos de estos programas, en especial, en el primer año, estos cursos deben encarnar nuestras opiniones y creencias acerca de la organización presente y futura de la vida social. En particular, se debería enseñar que el pensamiento jurídico burgués o liberal es una forma de mistificación (Carrasco, 2008, p.45).

Se debe enseñar a comprender las contradicciones de ese pensamiento, haciendo propuestas utópicas sobre cómo superar esas contradicciones.

Frente a lo anterior, Kennedy propone una serie de pasos, entendidos como compromisos del docente por hacer una lista de alternativas para intentar transformar las experiencias del primer año en una forma intensa de educación política, todo a favor de cambiar el contenido político de la enseñanza del derecho. Un primer compromiso, es reconocer, que nuestras políticas están empobrecidas teóricamente. Para ello, se hace necesario reforzar los siguientes puntos: 1) una crítica parcial pero dogmática a las teorías liberales y burguesas del derecho, la economía y la sociedad; 2) una gran medida de repulsión consistente y desagradable hacia la manera en que funcionan las cosas y hacia el papel que uno desempeña en el funcionamiento de las cosas; 3) fragmentos utópicos en la enseñanza del derecho; y 4) una medida de esperanza constante respecto de momentos particulares de la práctica política, como situaciones de rupturas. Un segundo paso consiste en crear materiales de enseñanza para modificar, por ejemplo, las reglas del derecho privado. El tercer paso, dado que la crítica del liberalismo es la clave para hacer las cosas bien y en dismantelar el sistema, podríamos convertirlo en algo de interés crucial, y hasta fascinante para los estudiantes. El cuarto, apunta a que la crítica al legalismo liberal es verdadera, y por lo tanto, es una responsabilidad del docente hacia sus alumnos motivarla. La verdad aquí es considerada la aliada del radicalismo

en la educación jurídica. Quinto, el docente debe adoptar esta línea de enseñanza manejando con inteligencia sus limitaciones.

Para fortalecer los anteriores pasos (compromisos) propone un enfoque interdisciplinario, el cual está asociado con dos clases de crítica. Una actividad de este enfoque es demostrar que la práctica del derecho es diferente de la teoría. Entonces, la idea consiste en realizar un estudio, empleando técnicas de ciencia social, para mostrar que el cuadro del mundo social y económico que presenta la doctrina, por ejemplo, la libertad de contratación, es muy diferente de cómo funcionan las cosas en la vida real, donde la gente pobre no goza de tal libertad y debe conformarse con lo consigue (Mora, 2010, p.68).

Muy importante considerar, la relación “núcleo” y “periferia” en la enseñanza del derecho. Para ello, el profesor de la Escuela de Derecho de Harvard, caracteriza esta relación con base en la estructura de los sentimientos de la siguiente manera: El núcleo es duro, la periferia es blanda. El núcleo es jurídico, la periferia es política. El núcleo es razón, la periferia es emoción. El núcleo está basado en la lógica limpia y antiemocional de la doctrina, mientras que los enfoques de la enseñanza clínica del derecho, del proceso jurídico, de las políticas y del derecho público están basados en la pasión altruista. En tal sentido, anota, que hay un sentido en afirmar que el núcleo es nuestro ser real y la periferia es nuestro ser imaginario, nuestro ser ético imaginario (Silva, 2002, p.48). El núcleo es el derecho. La periferia es el área de la textura abierta, de la libertad entendida como lo opuesto a la necesidad.

Todo lo anterior culmina en la propuesta de Duncan Kennedy, que consiste en “politizar el aula”, que significa intentar enseñar las doctrinas básicas de los contratos, los derechos de propiedad y la responsabilidad civil utilizando casos reales e hipotéticos que desempeñen tres funciones: primera, los casos deben ser pedagógicamente útiles para que los estudiantes aprendan el derecho. Segundo, los casos reales e hipotéticos deben ilustrar brechas, tensiones, conflictos y ambigüedades en el sistema de derecho positivo, que esto lleve a los estudiantes a considerar que los jueces tienen una miríada de opciones cuando deciden cuáles deben ser las reglas. Y el tercer elemento, es el elemento de politización: qué hacer con la brecha, con el conflicto, con las tensiones para que los estudiantes

se encuentren divididos entre dos reglas agudamente contrastantes y no obstante posibles para gobernar los hechos.

En este ensayo se analiza la construcción social de los procesos de formación de abogados en Colombia a partir de la teoría de la construcción de la realidad de Berger y Luckmann (2008, p.273). Se parte de que en Colombia se dan una serie de hechos en la década de los noventa y primera del siglo XXI que permiten deducir que en el país en esta temática se está dando un acercamiento a este proceso de construcción. Primero, la formación de abogados en el país, se manifiesta en los cambios estructurales propiciados por el establecimiento del nuevo orden y político de 1991, lo que lleva a una fase de transición de los currículos tradicionales de las Facultades de Derecho, a currículos pertinentes acordes con estos cambios. Segundo, esto trajo como consecuencia que las Facultades de Derecho estuviesen permeadas profundamente por el contexto social en el que se desenvuelven, lo que ha servido de marco para que esta formación se piense y estructure desde las tensiones y rupturas de la sociedad colombiana (Mora, 2010, p.77, Recreando la construcción de un currículo Caribe). Por lo tanto, la formación de abogados no ha estado al margen de ellos, lo que precisa un análisis de esta situación y éste se realiza desde los planteamientos teóricos de los sociólogos arriba anotados, teóricos que habrán de contribuir a la construcción social de la formación de abogados.

Como hemos anotado en los años noventa del siglo pasado, nuevas preocupaciones emergen en el campo de la formación de abogados. Este proceso de modernización y cambios formativos desde las prácticas y discursos curriculares es un reflejo de las relaciones de las Facultades de Derecho con el contexto, ya que la presencia de las tensiones y rupturas en esta formación se constituyó en posibilidades reales a hacer frente a las nuevas demandas sociales, que se concretaron en acciones específicas que permitieran una mejora en la calidad de estos procesos.

Este análisis parte de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann en cuanto a la realidad objetiva y subjetiva de la formación de abogados en Colombia, ya que los autores, centran la argumentación de su teoría en la sociedad como realidad objetiva y la sociedad como realidad subjetiva. En esta construcción de la realidad social se analizan los

tres momentos que estos plantean, como son: la externalización, la objetivación y la internalización (Castro, 2008, p.46). La realidad objetiva de esta formación se analizará mediante la construcción del currículo con sus prácticas y discursos en relación con las tensiones y rupturas como demandas de la sociedad colombiana y de los cambios mundiales, son factores que han externalizado y objetivado esta realidad social. En cuanto a la realidad subjetiva, esta se analizará a partir del lenguaje presente en estos procesos de formación que se interiorizan en el currículo, que se utilizan para hacer referencia a los hechos relacionados con la formación de abogados, ya que para los autores, es el medio socializador por excelencia y el vínculo principal del proceso en el que la realidad objetiva se traduce fácilmente en realidad subjetiva.

Berger y Luckmann, en su libro *La construcción social de la realidad* (2001) parten de la tesis de que “la realidad se construye socialmente y que la sociología del conocimiento debe analizar los procesos por los cuales esta se produce”. La realidad y el conocimiento son fenómenos relativos. Estos autores definen realidad “como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición” y, conocimiento, “como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”; por lo que la sociología del conocimiento debe tratar no sólo las variaciones empíricas del conocimiento en las sociedades humanas, sino los procesos por los que cualquier cuerpo de conocimiento llega a quedar establecido socialmente como realidad.

93

La experiencia sociológica del conocimiento la acuña Max Scheler en 1920, según Berger y Luckmann, dentro de un contexto filosófico, situándose en tres corrientes alemanas los antecedentes de la misma: la corriente marxista, la nietzscheana y la historicista. Consideran los autores que esta sociología deriva de Marx su proposición básica: “que la conciencia del hombre está determinada por su ser social”. De Nietzsche introducen lo que el mismo denomina el “arte de la desconfianza”, y del historicismo destacan la relatividad de todas las perspectivas sobre el acontecer humano, es decir, de la historia inevitable del pensamiento humano (Chaiklin, et al, 2001, p.56).

La sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la

gente conoce como realidad en su vida cotidiana, por lo tanto, debe ocuparse de la construcción social de la realidad y son interés lo centran en dos consignas que consideran más famosas e influyentes de la sociología. La primera, “considerar los hechos sociales como cosas” que toman de Durkheim y, la segunda, que “el objeto del conocimiento es el complejo de significado subjetivo de la acción” que toman de Weber, ya que estas aseveraciones no se contradicen, porque la sociedad existe como realidad objetiva y como realidad subjetiva, y cualquier comprensión teórica de ella debe abarcar ambos aspectos. Definen la sociedad en “términos de un continuo proceso dialéctico compuesto por tres momentos: externalización, objetivación e internalización”. Los tres momentos la caracterizan simultáneamente y a cada sector de ella, por lo que cualquier análisis sociológico debe ocuparse tanto de la realidad como de la subjetiva para que cumpla su finalidad (De Alba, 1998, p.48).

La construcción social de la formación de abogados en Colombia está siendo determinada por diferentes factores: por un contexto social y por unas políticas de formación en la educación superior. Para la comprensión de este hecho se estudia la realidad objetiva y subjetiva, como la entienden Berger y Luckmann en términos de un proceso de externalización, objetivación e internalización. En primer lugar, el proceso por el cual las instituciones aparecen fuera del individuo y existen como realidad externa, es al que se denomina la externalización. Los significados se materializan permitiendo que el sujeto se vuelva accesible a los conocimientos de su entorno y a las experiencias de su práctica cotidiana. Este proceso es el de objetivación, que es el proceso por el cual los productos externalizados de la actividad humana alcanzan objetividad. Para Berger y Luckmann (2001) el individuo no nace miembro de una sociedad pero si con una predisposición hacia la socialidad, y el punto de partida de este proceso es la internalización, que es la “aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otros que en consecuencia es el proceso por el cual el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización”.

Estos tres momentos constituyen el proceso dialectico entre el ser humano productor y el mundo social: el producto, y cada uno de ellos co-

rresponde a una caracterización de este mundo que hace posible que la sociedad sea un producto humano, una realidad objetiva y que el hombre sea un producto social.

Los autores al referirse a la realidad objetiva empiezan estableciendo una diferenciación entre el ser humano y el animal, en cuanto al ambiente en que se desarrollan. Al respecto plantean que las relaciones del hombre con su ambiente se caracterizan por su apertura al mundo, contrario a los animales no humanos, cuyas relaciones están predeterminadas por el capital biológico de las distintas especies (Díaz, 1998, p.45). En el ser humano ciertos desarrollos importantes se suceden después de separarse del seno materno y, cuando esto ocurre, no solo se halla en el mundo exterior, sino que se interrelaciona y sigue desarrollándose biológicamente, cuando ya ha establecido relación con su ambiente. Es decir, que el ser humano en su proceso de desarrollo se interrelaciona con su ambiente natural y con un orden social y cultural específico, por lo que su supervivencia no sólo depende de su ambiente natural y social, sino también de su capacidad de adaptarse a dichos ambientes (Mora, 2012, p.134).

Afirman igualmente, que la humanidad cambia atendiendo a los aspectos socioculturales, es decir, que no hay naturaleza humana desde un substrato biológicamente establecido que determine la variabilidad de las formaciones socioculturales, sólo la naturaleza humana es posible a partir de ciertas constantes antropológicas. Si bien el ser humano posee una naturaleza, es más significativo decir que construye su propia naturaleza o, más sencillamente, que el ser humano se produce a sí mismo y esta auto-producción es por necesidad una empresa social, lo que significa, que los individuos producen juntos su ambiente social con la totalidad de sus formaciones socioculturales y psicológicas (Miñana, 2000, p.67). Es decir, es una construcción social, producto de la actividad humana, basado en determinantes socioculturales y no deriva su formación de leyes de la naturaleza.

En la medida en que el organismo humano se desarrolla hacia su plenitud en interrelación con su ambiente en esa medida se desarrolla el yo humano, por lo que “la formación del yo debe, pues, entenderse en relación con el permanente desarrollo del organismo y con el proceso social en el

que los otros significativos median entre el ambiente natural y el humano” (Berger, et al, 2008, p.32). Es decir, los procesos sociales que determinan la plenitud del organismo producen un yo particular y cultural, por lo tanto, el organismo y su yo solo podrán entenderse en el contexto social específico en que se forman. Igualmente, para comprender las causas de la aparición, la subsistencia y la transmisión de un determinado orden social es preciso hacer un análisis de la teoría de la institucionalización (Mora, 2015, p.65). Como institución, los autores definen toda tipificación recíproca de acciones habitualizadas o por tipos de actores, ya que consideran que este concepto es más amplio al que prevalece en la sociología contemporánea.

El mundo institucional se experimenta como una realidad objetiva, tiene una historia y esa historia tiene un carácter de objetividad, y dado que las instituciones existen como realidad externa, si el individuo no comprende el propósito o el modo de operar de aquellas, debe salir a conocerlas, para aprender a conocer su naturaleza. Es más, las instituciones controlan el comportamiento humano estableciendo pautas que lo canalizan en una dirección determinada. Este carácter controlador es inherente a la institucionalización y se establece para el sostén de la misma institución. Las instituciones son, por tanto, objetivaciones que cumplen el papel de regular y orientar los comportamientos humanos (Muñoz, 2011, p.45).

JURISDICCIÓN UNIVERSAL Y EDUCACIÓN JURÍDICA EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

Debo agradecer a la Universidad Simón Bolívar que desde la Oficina de Relaciones Internacionales y con el apoyo decidido de su Rector, Dr. José Consuegra Bolívar se me haya permitido participar en el “Taller sobre Jurisdicción Universal” (JU) celebrado en la Universidad para la Paz de las Naciones Unidas con sede en San José de Costa Rica entre el 21 al 25 de abril del presente año. Este evento académico programado en esa institución insignia de la ONU, y con el apoyo de la Universidad Alfonso X El Sabio de España y el Instituto Berg dejó en los asistentes importantes enseñanzas que representan las narrativas de acontecimientos históricos sobre violaciones a los derechos humanos para dar cuenta de la diversidad cultural que somos como seres sintientes con principios y valores, creencias, fantasías, conocimientos, utopías, que en últimas, son narraciones que han significado la judicialización universal de hechos dolorosos vividos por

la humanidad. El Taller con la activa participación de académicos e investigadores como Javier Chichón, Joan Garcés, Javier López y funcionarios del Poder Judicial español como Baltasar Garzón, Dolores Delgado y Fernando Andréu y operadores de la Corte Penal Internacional vino a ser el espejo que retrató esas narrativas padecidas por la humanidad a todo lo largo del siglo XX, evocando el árbol de los derechos humanos, plantado y cobijado con la sombra garantista de la justicia universal. Este extraordinario evento nos sumergió en lo profundo del dolor de las víctimas, hasta llegar a la reconstrucción de crímenes que han atentado contra la humanidad, llevando a valorar la otredad y solidaridad con quienes han sido objeto de ellos. La JU viene a significar la respuesta de equidad para demandar el mejor derecho, es la respuesta al respeto por las libertades ciudadanas en un Estado Democrático.

Hay 5 Principios de la JU que debemos pensar en pedagogizar y curricularizar, siendo una tarea que convoque el trabajo colectivo de los Ministerios de Educación (Facultades de Educación) y de Justicia (Facultades de Derecho) para promover: 1. Que no hay primacía de la Justicia Universal, sino una complementariedad con la Justicia Nacional; 2. Que los hechos imputados sean investigados independientemente del gobierno nacional. 3. Que las actuaciones judiciales sean iniciadas por querella. 4. Que los presuntos delitos estén tipificados en el orden nacional. 5. Que las actuaciones judiciales no estén dirigidas contra un jefe de Estado en ejercicio o un ministro.

En la puesta en marcha de la JU se consideró que formar en esta disposición es posible hacerlo en todos los niveles del sistema educativo desarrollando y fortaleciendo sentimientos, anhelos y alegrías que lleven a dar identidad de pensar y actuar como universalidad y humanidad. Entonces, la Escuela, la Universidad y la Familia deben convertirse en surtidoras de ideas e imágenes pedagógicas para promover el acatamiento de los principios éticos que son universales: se trata de “que no se nos caiga” la ética de los derechos humanos. Es la tarea conjunta de estas instituciones por fundamentar y judicializar la violación de la dignidad humana como deconstrucción de la razón: deconstruir su cosificación y sometimiento, el juicio de la historia y el mito del progreso, la negación de la autonomía y dignidad del otro, y su olvido.

El reconocimiento de esos principios nos enriquece como seres humanos y nos transforma para ser más sensibles e imaginativos en la búsqueda de que esas reglas éticas rectoras echen raíces en todos los pueblos del mundo a partir de la educación, formando seres humanos más críticos frente a todo lo que atente contra la dignidad de las personas, empeñándonos a decir: no más a dogmatismos y fanatismos que han sembrado de odio y violencia zigzagueante el curso de la civilización. En la puesta en marcha de la institucionalización de la JU, ella se ha visto sometida a trabas diplomáticas por querer domesticar y embridar el espíritu de esta justicia, que sólo pretende empoderar las narrativas de los sujetos-víctimas en la sociedad: en este proceso de reconocimiento y valoración la educación viene a ser el elemento nuclear para rehabilitar esa memoria social. Según Reyes Mate no puede haber una “herencia del olvido”, porque la razón no es neutra ni atemporal, porque la razón en este trasegar está sacudida por las arrugas y cicatrices que ha ido dejando la civilización de la barbarie. Este Taller hizo un llamado a no compartir la “Historia de la ignominia”, que es la Historia de la degradación, para no seguir siendo esa especie de monos que hacen y deshacen las cosas: es no cosificarnos, es no dar paso a la aniquilación de la relación intersubjetiva para no caer en la “banalidad del mal radical” del que habla Arendt.

98

Este Taller invitó a “saltar” las barreras culturales, en tanto todos somos seres humanos: salto que debe ser asumido por la educación (escuela y universidad), el Estado, la sociedad y la familia valorando las reglas éticas frente al otro, que son de obligatoriedad universal. Aquí, la pedagogía y el currículo son claves para el reconocimiento y valoración hacia la Jurisdicción Universal, que debe estar protegida por la Ley nacional para que el Derecho no se convierta en un agente impasible y ejecutor del juicio de la historia: el Derecho debe ser capaz de juzgar las muchas historias de indignidad, para no sólo quedar en el clamor de lo fantasmagórico de la justicia. El Derecho debe valorar el tiempo de la memoria que es el que prevalece, el que juzga, y es el paradigma de la historia contemporánea.

Tenemos entonces, que hacer pedagogía y construir un currículo para pensar y educar a favor de la dignidad humana, como ejercicio reflexivo por parte de todo el conjunto de la sociedad desde las narrativas de las víctimas, que lleve a valorarlas ética y socialmente. Esta es una propuesta for-

mativa para decir: no más indignidad frente a la banalidad y al no reconocimiento de la intersubjetividad, porque la permanente negativa a aceptar la autonomía de los demás y su dignidad es tarea que en bloque, el Estado, la sociedad, la familia y la Escuela deben erradicar de las relaciones con el otro, porque si lo negamos, le negamos su autenticidad, y lo llevamos probablemente a su aniquilación. Debemos promover su reconocimiento, su no olvido. Esta es una posición ecuménica, universal: todo ser humano es sujeto de derechos humanos: es a la vez un ser ético y jurídico, que merece ser escuchado y que su voz se oiga como narrativa. En tal sentido, el derecho nacional no puede ser un agente banal cooperante de un juicio de la historia sin la verdad del otro, el derecho tiene que ser un agente del otro para poder decir su verdad, como su narrativa a fin de evitar el fenómeno de deshumanidad.

EPISTEMOLOGÍA JURÍDICA Y FORMACIÓN DE ABOGADOS

El objeto de la epistemología jurídica en los procesos de formación de abogados, y en la construcción de los textos del campo intelectual del Derecho, es introducir a los estudiantes en el conocimiento y no en el reconocimiento, de lo que es el Derecho y de lo que puede entenderse como tal. Por Derecho y por epistemología jurídica se puede entender lo que dicen los manuales de derecho, las historias del derecho, los cursos que se ofrecen en esta formación, las escuelas del Derecho, la jurisprudencia y los profesores de esta profesión. Esto es lo que podemos llamar reconocer el campo. Los enunciados que aparecen allí, tienen una forma de hablar que lleva a la identificación de ciertos códigos, a señalar y acoger lo que nos dicen los textos normativos, jurisprudenciales y los de la doctrina. La lectura consiste en consagrar lo ya dicho y a reproducirlo, es lo que habitualmente se viene haciendo.

Pero, una labor más difícil es conocer e intentar llegar a conocer la experiencia del campo intelectual del Derecho. En este sentido, pensamos que por ciencia del Derecho hay que entender la experiencia mediante la cual somos nosotros mismos, ya como estudiantes o como docentes, investigadores o como abogados litigantes los que pensemos este campo. Cuando alguien nos ayuda a pensar o piensa por nosotros, se convierte en técnica, ayuda y prótesis. En cambio, si pensamos por nosotros mismos,

esto es epistemología jurídica. Siempre el Derecho se produce en una experiencia determinada, que no sabemos muy bien cuál es. Intentar llegar a esta experiencia se puede hacer mediante la epistemología jurídica. Este saber, digámoslo así, es un saber que nos abre la experiencia en el campo del Derecho para que nos deje ver lo que es y lo que tiene de experiencia. El Derecho no es evidente y accesible a cualquiera y a una mirada desprevénida. Se requiere tener buenos ojos, lentes, perspectivas, rejillas de análisis, formas de leer y de interpretar, tanto cosas, documentos, leyes, jurisprudencia como discursos y objetos. Pues bien, todo ello, toda esta armadura, caja de herramientas o utillaje, es lo que se puede llamar epistemología jurídica. Si bien, por epistemología jurídica se entienden los argumentos (discursos) que rebasan la opinión o la doxa (opinión), no obstante, insistiremos en decir que vamos a pensar la epistemología jurídica como un saber hecho de doxa y de verdad, visión e interpretación, que busca llegar a problematizar o a pensar, de otro modo, lo que se dice o se acepta sobre este campo. En nuestro caso, cuestionar lo que se dice del Derecho y armar otra forma de pensar estos saberes (Mora, et al, 2014).

100

La epistemología jurídica es un saber que vamos a usar para poder pensar el Derecho. Es muy común decir que se sabe del Derecho desde “el Derecho mismo” y cuando uno pregunta desde dónde se referencia el Derecho, comúnmente se hace desde textos legales, del Estado, jurisprudenciales o de escuelas jurídicas. El Derecho, en su definición y la epistemología jurídica, ya están definidas y lo que nos queda es repetir esa definición. Repetir que el Derecho es un arte, el conjunto de unas disciplinas, unas ciencias o ciertas posiciones críticas. No vamos a repetir, vamos a pensar de otro modo con la ayuda de la epistemología jurídica el campo del Derecho.

Lo primero que hay que pensar (epistemología jurídica) en relación con el Derecho, es que todo lo que hablemos, escribamos y pensemos, actualmente del Derecho, del saber jurídico, pasa por los enunciados, umbrales y objetivaciones, que la actual sociedad ha producido como cultura jurídica. Esto quiere decir que no podemos ver o describir nada del Derecho de otras épocas, sociedades, que previamente no esté amarrado por las tecnologías discursivas de esas sociedades. Se impone, primero que todo,

hacer una historia del presente del Derecho para poder pensar el pasado y la contemporaneidad jurídica del Derecho. ¿Cómo entender el pasado del Derecho siendo que el presente tiene otras formas de construcción del Derecho?

Existe, producido por la Información y la Gestión del conocimiento, un modo de construir el Derecho y un modo de pensarlo, que hace que la gente, profesores, investigadores y estudiantes, lo conviertan en una experiencia propia. La propia experiencia de enseñar, investigar y aprender el Derecho es desviada hacia experiencias que se localizan fuera de nosotros. Entiendo por epistemología jurídica el modo de evitar esta desviación y por Derecho el pensamiento que se hace sobre la experiencia propia de educarnos y formarnos con base en una cultura interpretativa y constructiva de los textos jurídicos. Tenemos una serie de puntos que dan cuenta de la dinámica de esta epistemología:

1. Un primer punto a recorrer en el camino exploratorio de la epistemología jurídica es el eje del Derecho ciencia. Mediante el cual se constituye esta epistemología y el Derecho como una ciencia. El modelo de la ciencia es el que se nos presenta para que sea aceptado como tal.
2. Un segundo punto es el de la técnica. Tanto la epistemología jurídica como el Derecho se volvieron técnicas, instrumentos y ayudas. Técnica es el uso del lenguaje digital, es convertir la enseñanza y el aprender del Derecho en ayudas manipulables.
3. Un tercero, es construir (Derecho) y pensar (epistemología jurídica) desde la experiencia propia de la formación de abogados.
4. Un cuarto, es considerar la epistemología jurídica como el rescate de la experiencia propia por pensar, siendo una de las formas de saber que nos lleva a esta experiencia, es el método de leer y escribir en silencio, privadamente y en forma de ensayo, hecho de tal forma, para que lo transforme a uno: se trata de transformar nuestras prácticas en relación con el campo del Derecho en el relación con su conocimiento.

PROBLEMÁTICAS SOCIALES Y FORMACIÓN DE ABOGADOS

Las problemáticas de la sociedad llegan a los procesos de formación de abogados a través de las prácticas y discursos curriculares, como las encargadas de emprender y dinamizar la articulación entre contexto y formación. En Colombia, hemos vivido este debate con el establecimiento del nuevo orden jurídico y político de 1991. Esta nueva Carta de Navegación, basada en la centralidad del ser humano se ha convertido en guía para orientar el quehacer formativo en las Facultades de Derecho, que está encaminado a identificar e interpretar las pertinencias y vocaciones relacionadas con esas tensiones de la sociedad para ser curricularizadas y racionalizadas desde contenidos de enseñanza pertinentes (Orta de Useche, et al 1999, p.10).

En esta formación, el currículo las asume, interroga y problematiza a partir de insumos teóricos y conceptuales en la búsqueda de impactar la realidad; es lo que viene a significar el compromiso misional de las Facultades de Derecho: servir de mediadoras en el abordaje articulador del contexto con los contenidos de enseñanza y el horizonte de centralidad del ser humano. Se trata, de un comprometimiento hacia una integración pragmática, interdisciplinaria y globalizada de la apuesta curricular. Dicho sea esto de antemano, para indicar el alto valor de los diversos discursos de las ciencias jurídicas, de la sociología jurídica, la filosofía del derecho, la ciencia política, la antropología jurídica y la historia del derecho que buscan nutrir el currículo con la aprehensión de las demandas de la sociedad. Además, debe decirse que toda formación está siempre ante dinámicas y procesos de integración cambiantes; en nuestros días, ella tiene nuevas cuestiones que plantear y nuevas respuestas que buscar, señalándose que esos requerimientos de la sociedad acuñan y dan vida al currículo para interpretar y comprender lo social en el marco de la perspectiva de sentido, como es la centralidad anotada (Parra, et al, 2007, p.35).

En nuestra opinión, la formación de abogados se soporta conforme se aboquen esas problemáticas curricularmente, ya que ellas dinamizan la impronta misional de las Facultades de Derecho. Ante todo, esta formación es un proceso público, en cuanto los Programas de Derecho se ponen en escena ante la mirada acuciosa e interrogativa de la sociedad. Para ello,

construyen currículos según cada momento histórico y contexto, situando en primer plano unos u otros problemas sociales para ser asumidos por la docencia, la investigación y la proyección social. Tenemos entonces, que las peculiaridades propias de cada Institución se evidencian en su misión, como también en el tipo de docencia, proyección e investigación que adelanten los docentes-investigadores, lo que supone una articulación con el contexto. Señalamos que estos procesos formativos son claramente una pieza de la relación con el contexto histórico y socio-cultural. Cada trayecto de formación construye un tipo de currículo, no sólo como un texto para ser presentado a instancias administrativas del Ministerio de Educación (Registro Calificado y Acreditación), sino como la expresión de un estado de desarrollo histórico y socio-cultural, como la herramienta para la auto representación de la Institución a través de su Facultad de Derecho, como reflejo de su patrimonio misional, que responde a su trayectoria académica.

Esta comprensión histórica y socio-cultural de la formación de abogados incorpora de manera flexible elementos problemáticos en determinados espacios y tiempos, como dimensiones a partir de las cuales se construye la propuesta curricular, como esa comparación misional con otras Instituciones, para establecer diferencias, semejanzas y vocaciones formativas, que ayuden a esclarecer la filosofía misional de cada Facultad de Derecho. Esta comprensión es una armazón flexible de argumentación teórica y conceptual frente a los problemas de la sociedad, que puede ser descrita básicamente como una estructura de principios (el Proyecto Académico de cada Programa) bajo la perspectiva del cambio y desarrollo. Se muestra aquí la relación entre objeto de formación y pertinencia curricular desde la enseñabilidad, la aprendibilidad, la educabilidad y la investigabilidad: lo que viene a constituir un nexo de sentido que caracteriza cada Programa de Derecho.

Con esto se nos manifiesta que la formación de abogados es una construcción social, ejercicio colectivo que se realiza con base en la articulación que se establezca entre problemáticas y perfiles curriculares misionales de cada Facultad de Derecho; por tanto, esta articulación es una comprensión histórica y socio-cultural que resulta valiosa para justificar y esclarecer los contenidos de enseñanza en las áreas del Plan de Estudios, que

pueden entenderse como variaciones disciplinares para dar respuestas a esas demandas, que están condicionadas por el contexto y el momento histórico. El hecho de que esas problemáticas sean las que jalonan los procesos de formación, puede aprovecharse en medida sustancial para potenciar el papel de los profesionales del Derecho, en cuanto, son portadores del trasfondo histórico y socio-cultural, lo que a su vez, enriquece al currículo al conectarse con los llamados de la sociedad. Para visualizar este “valor agregado”, cada Institución de Educación Superior identifica y analiza los seguimientos de los perfiles de sus profesionales, lo que ayuda a incluir decididamente en las Facultades de Derecho los intercambios permanentes entre egresados y estas Unidades Académicas (Mora, 2014).

De los instructivos ministeriales, llamados “sistemas de aseguramiento de la calidad”, SACES, CNA, entre otros, para el caso colombiano, y situando entre paréntesis todas las reflexiones sobre sus bondades; en sentido estricto, podemos señalar, que la formación de abogados cada día se está articulando progresivamente hacia una aprehensión, argumentación y respuestas por impactar lo social-humano a partir de la docencia, la investigación y proyección. En este sentido, una precisión resulta ciertamente necesaria: en esta formación, concebida como un imperativo del Estado Social de Derecho y de la misma sociedad, debe tenerse siempre en mente los contextos histórico y socio-cultural en la construcción curricular. La perceptibilidad de cada misionalidad de los Programas de Derecho refleja su interés por las tensiones sociales a fin de enriquecer la formación integral de sus estudiantes mediante la reconsideración permanente de los contenidos mínimos-máximos, básicos, esenciales y pertinentes de enseñanza. Se trata de un proceso activo de recepción curricular de esas tensiones para ser vertidas en dichos contenidos.

HISTORIA DEL DERECHO EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

La Historia del Derecho toma para sí las instituciones jurídicas como productos socio-culturales, es decir, el significado de esta historia se determina con base en esa contextualización. Es a partir de esta determinación como va a producirse el intento de reconstrucción y substantivación histórica del quehacer de esas instituciones. Puede decirse, que ellas son el resultado de considerar como criterio consustancial de su razón de ser,

la manera como se estudian desde el Derecho Comparado los sistemas jurídicos en el tiempo. Este criterio sirve para colocar a estos sistemas como sujetos claves en la construcción del Derecho a partir de sus categorías para estar en consonancia con las grandes tendencias de las ciencias jurídicas. En esta reconstrucción ha de verse el intento embrionario y no del todo logrado, de explicar el inacabamiento de esas instituciones como regla imperativa, que deben su existencia al diálogo con el contexto.

La Historia del Derecho es fundamental para entender la preocupación del historiador del derecho desde la relación pasado-presente y futuro de las instituciones jurídicas. Este quehacer, investigar debe partir ante todo, de cómo definir el objeto de esta Historia: lo que sería el estudio comprensivo de los valores constitutivos de esas instituciones, que tienen un fuerte acento socio-cultural, como ese horizonte por el cual ellas dan respuesta a las necesidades, impotencias y atenciones de la sociedad. Nos podemos preguntar: ¿No estaremos en presencia de la “utilización” de una historia “vivificante” en los procesos de construcción de lo jurídico actual, y por ende plausible para explicar las demandas de la sociedad?

Frente a esto, una observación para hacer, una vez sentado lo anterior, es que la Historia del Derecho necesita tener una articulación con las demás áreas en el currículo de la formación de abogados para que todos los actores de lo socio-jurídico la interioricen en sus respectivas prácticas. Un ejemplo verdaderamente significativo de este aserto se da cuando la propia institucionalización de esta Historia asume las problemáticas sociales; en tal sentido, puede tener acepciones, modulaciones y singularidades acorde con el tipo de sociedad, abordando su propio desenvolvimiento. Por ello, una Historia así, como problema no se plantea en términos de singularidad o substantividad respecto del campo intelectual del Derecho, sino, que trata de “pillar” cuáles son estas modulaciones o variantes que introduce su presencia en la historia de las instituciones de la sociedad en su permanente devenir. Con ello, resulta la diferencia entre las trayectorias de esas instituciones a través de los tiempos.

Mediante esta perspectiva, la especificidad de la Historia del Derecho es un concepto con una fuerte carga de sentido socio-cultural, marcado por el criterio, que parece acertado de que cuando se le interioriza en

el currículo, alcanza una cierta intensidad, requiriendo para tal tarea del manejo teórico de los paradigmas del campo del estudio del Derecho, es decir, las tendencias históricas y epistemológicas de este saber, y ello, especialmente cuando esa interiorización conlleva a que las instituciones jurídicas construyen conceptos como el de justicia, equidad y ley, entre otros, para responder a un determinado contexto. Tal interiorización es el resultado de una exigencia: las peculiaridades funcionales de estas instituciones como organizaciones del pasado, del presente y del futuro como su característica central con su giro peculiar y propio.

En la formación de abogados la Historia del Derecho es relevante, porque permite ubicar en distintos momentos históricos las transformaciones jurídicas y el significado del derecho como existencia social y cultural. Lo anterior, en razón de que esta formación se concibe como un espacio académico de investigación, que sirve para seleccionar grandes asuntos históricos del Derecho. En tal sentido, una historia pensada para los procesos de formación de abogados, debe situarse en un contexto: Colombia y América Latina, siendo esta particularidad básica para la comprensión de esta formación.

106

Una Historia del Derecho tiene que estar acompañada de la lectura de un conjunto de obras que sirven para contextualizar el objeto investigativo y la reflexión teórica sobre los momentos seleccionados de esta historia. Entonces, el derecho en sus múltiples dimensiones: poder, instituciones, valores, normas, cultura, teorías, filosofía, etc., tiene una existencia material, la cual está determinada por procesos económico-sociales, que explican por qué existen esas instituciones y no otras, y cuál es el alcance en el tiempo. Esta historia, tal como aquí se propone, es una historia social, cultural y jurídico-política.

Hay una serie de lecturas obligadas que nos adentran en una Historia del Derecho, que para el caso colombiano son los siguientes textos: Eric Hobb Swan, Sobre la historia, que es el referente para darle alcances a los problemas de la definición de un estatuto teórico de la historia, Sobre la historia de Eric Hobb Swan, Apología para la historia o el oficio de historiador de Marc Bloch, Ricardo Sánchez: Derechos y democracia en la genealogía de la independencia; Haití. Los derechos de libertad e independencia;

y, La revolución de los cabildos, además, José María Ots y Capdequi, Historia del derecho español en América y del derecho indiano, Carlos Restrepo y Diego Uribe sobre las constituciones colombianas y, otro referente fundamental, Bernd Marquardt, El bicentenario del constitucionalismo moderno en Colombia, Arthur Sutherland, De la Carta Magna a la Constitución Norteamericana, las declaraciones de la Revolución Francesa 1789 y 1793, la Declaración Norteamericana de 1776 y la Declaración de Naciones Unidas de 1948, Maurizio Fioravanti Los derechos fundamentales. Apuntes de historia de las constituciones y Constitución. De la antigüedad a nuestros días, Ricardo Sánchez, Momentos en la historia de los derechos humanos. Estas obras ayudan a abordar temáticas como: la teoría social de la historia, orígenes y desarrollo del Derecho en nuestra América, el Derecho Precolombino, Derecho Colonial: español e indiano, el Derecho de la Independencia y en la Gran Colombia, Constitución de Cádiz de 1812, Historia de las Constituciones colombianas y la Historia de los Derechos Humanos (Mora, et al, 2014).

EL CONCEPTO DE ESTADO EN LA FORMACIÓN DE ABOGADOS

El concepto de soberanía constituye la base sobre el que se funda la construcción teórica del Estado, por el modo de cómo se objetiva a partir de las transformaciones de la sociedad. Entonces, este “corpus” teórico sirve para comprender, definir y conceptualizar qué es el Estado en relación con una categoría gruesa como es la de “Pueblo” y por qué ella es fundamental para pensar contemporáneamente ese concepto.

Este proceso, en el modelo teórico propuesto por Carl Schmitt y por los contractualistas-pactistas como Rousseau, debe ser analizado a través de las dimensiones integrantes de la soberanía y pueblo, como “constelaciones” imaginarias, en el sentido de Castoriadis, que son productoras de saberes y transformaciones. De esta manera, configuran una serie de fundamentaciones que vistas en conjunto muestran la manera cómo se estructura la construcción de estos referentes conceptuales como sopor-tes histórico-culturales y sociales para una “Teoría del Estado”.

En este sentido, los conceptos de soberanía y pueblo, son articulantes, se dan en un medio histórico-cultural y social que los determinan. Esto

condiciona el tipo de Estado y en consecuencia, también determina el papel de las funciones consustanciales del Estado como son la defensa, seguridad y el bienestar ciudadano, entre otros. Schmitt señala que la soberanía es una manifestación del “Pueblo Soberano”, pensándose que es una función natural y universal de toda comunidad humana. El poder estatal sin un poder soberano, es decir, sin la legitimación del Pueblo, no pierde de vista el conjunto y las partes del acervo de experiencias históricas del pasado, en cuanto a este devenir del concepto, esto permite encontrar su génesis e intereses, en donde interaccionan “hombres de carne y hueso”, que en un determinado curso de la historia buscan legitimar este poder soberano, ora en el pueblo, ora en el poder de las armas, para “buscar” soluciones a las necesidades de una sociedad o de un grupo de ella.

Es por ello, que repensar la trama de estos conceptos, el de soberanía y el de pueblo, desde las perspectivas schmittianas y pactistas conlleva a re-crear esa tradición histórica cargada de múltiples experiencias, que nos obliga a dejar las verdades absolutas y los determinismos. En este re-crear también es válido incorporar otras visiones teóricas, otras representaciones que tienen elementos que se encuentran actuando en el ambiente de los teóricos del Estado. Con justa razón el cultor de la tradición occidental en esta materia, Carl Schmitt, nos acompaña para sostener que todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar un poder soberano.

En tal sentido, la soberanía es popular, porque deviene del Pueblo, que es el eje fundante e instituyente para la construcción de una Teoría del Estado, ya que mediante él, la comunidad humana conserva y trasmite su peculiaridad física y espiritual. De tal forma, que el “Poder Soberano” se puede pensar como un conjunto de valoraciones y experiencias del pasado, interrogadas desde el presente de manera significativa para dar sentido a un tipo de Estado.

En este proceso, para el caso de pensar lo anterior en el contexto colombiano, queremos traer una experiencia histórica de nuestro constitucionalismo, acontecida en 1828. Se trata de cómo el Libertador Simón Bolívar usa de manera justificante el sustantivo “pueblo”, a lo largo y ancho de todo su pensamiento, pensando en la Gran Nación. Con un documento po-

demos presenciar muy claramente la misión trascendental que el pueblo le encomienda, como voluntad soberana, porque “es quien puede y quien sabe”. Es el Decreto Orgánico expedido por el Libertador, el cual “debe servir de Ley Constitucional del Estado hasta el año de 1830”, donde se proclama dictador después de la conspiración septembrina de 1828. Leamos uno de sus considerandos: “Que el pueblo en esta situación, usando de los derechos esenciales que siempre se reserva para libertarse de los estragos de la anarquía y proveer del modo posible a su conservación y futura prosperidad, me ha encargado de la Suprema Magistratura para que consolide la unión del Estado, restablezca la paz interior y haga las reformas que considere necesarias”. Ahí está clara la misión histórica que el pueblo grancolombiano depositaba en Bolívar. También veamos otro documento; esta vez una carta a Santander del 13 de Junio de 1821, donde de paso “fustiga” a los políticos del momento, señalando: “Esos señores piensan que la voluntad del pueblo es la opinión de ellos, sin saber que en Colombia el pueblo está en el Ejército, porque realmente está y porque ha conquistado este poder de manos de los tiranos, porque además es el pueblo que quiere, el pueblo que obra y el pueblo que puede; todo lo demás es gente que vegeta... esta política que ciertamente no es la de Rousseau, al fin será necesario desenvolverla para que no nos vuelvan a perder esos señores... ¿No le parece a usted, mi querido Santander, que esos legisladores más ignorantes que malos y más presuntuosos que ambiciosos, nos van a conducir a la anarquía y después a la tiranía y siempre a la ruina?”.

Con los nuevos cambios a raíz de la globalización, conviene repensar el Estado, y con ello, la construcción de teorías del Estado en los procesos de formación de abogados, esto en razón de A que los Estados se están reestructurando y reformando en un panorama bastante abigarrado en el cual se presenta una desestatización de la política, un cambio en la concepción de lo que es gobierno, la flexibilización del concepto de soberanía y una fuerte ampliación de la concepción de ley. Ello, contribuye a afinar los fundamentos y análisis contemporáneos sobre el Estado moderno, para entender los desafíos y transformaciones que hoy lo afectan para ubicar los referentes básicos del Estado moderno como objeto privilegiado de estudio, conocer y valorar algunas aproximaciones teóricas contemporáneas sobre el Estado, conocer y valorar los diferentes conceptos acerca de la forma y funciones del Estado moderno, para entender su dinámica (domi-

nación, hegemonía, legitimidad, legalidad), identificar la discusión teórica sobre las crisis y desafíos actuales del Estado Moderno en el contexto de globalización, conocer y analizar los diferentes acercamientos acerca del Estado moderno, generar la capacidad para el análisis y la comprensión de las principales categorías sobre el Estado-moderno (pacto social, dominación, hegemonía, legitimación, legalidad, sistema político, gubernamentalidad) y la capacidad para aplicar los diversos marcos de interpretación sobre el Estado-moderno como referente para el desarrollo de trabajos de grado en la formación de abogados.

FORMACIÓN DE ABOGADOS Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

La formación de abogados es una construcción jurídica compleja, la cual debe contar con la colaboración estrecha de disciplinas, como la filosofía, a fin de responder a los retos del Derecho Contemporáneo. Ello, en razón de que esta formación ha sufrido transformaciones importantes con el nuevo paradigma normativo introducido con la adopción de la Carta Política de 1991, en especial, con la reflexión filosófica alrededor de la dignidad humana. Se pasó de un esquema normativo guiado por una concepción tradicional de la legalidad, en el cual el Ser Humano estaba al servicio de ésta y le rendía culto a la norma, a un nuevo paradigma normativo cuyo objetivo principal es garantizar la dignidad del Ser Humano.

Las exigencias actuales de la formación de abogados le plantean retos inéditos al Derecho en su relación con otros saberes, entre ellos, el de la filosofía, por la comprensión de la complejidad del Derecho, que es una exigencia necesaria para avanzar hacia horizontes más favorables para la dignidad humana, buscando su centralidad en la profesión de abogado.

El Derecho como producto de una larga evolución jurisprudencial es altamente influenciado por la Filosofía del Derecho y, desde la adopción de la Constitución de 1991, por la Filosofía pensando la centralidad del Ser Humano. Durante este largo proceso, la formación de abogados ha sido objeto de una lectura parcial, producto de un desconocimiento preocupante de la naturaleza e integralidad de esta profesión, lo cual impide que se garantice esa centralidad.

La Filosofía del Derecho en el marco de esta formación ha sido obje-

to de un gran e importante desarrollo por parte de la jurisprudencia de la Corte Constitucional. Desde las otras Ramas del Poder Público. Esta Filosofía es de suma importancia para comprender, por ejemplo, el papel de la Administración Pública frente a los fines del Estado con miras a garantizar un orden social justo que haga posible, que la centralidad del Ser Humano se materialice en el ejercicio de esta Administración. Se trata, sin lugar a dudas, de avances jurisprudenciales y normativos importantes, que están permeados de los diferentes enfoques filosóficos del Derecho. Toda persona que tiene alguna vez en su vida contacto con el derecho (ley, sentencia, resolución) tiene una concepción implícita o explícita de lo que significa el derecho. Su suerte o su ruina pueden depender de una decisión jurídica. La filosofía en la formación de abogados se pregunta por los fundamentos filosóficos presentes en esta formación a partir de las reflexiones de autorizados e influyentes autores. Una sólida fundamentación del propia concepción del derecho y un ejercicio calificado de las capacidades cognitivas y discursivas para hacer y rehacer nuestro orden jurídico-político, son imperativos éticos y científicos que debe atender un profesional del derecho.

La comprensión y el ejercicio del derecho dependen de supuestos filosóficos, éticos y epistemológicos de quienes ejercen esta profesión. La Filosofía del Derecho busca explicitar y profundizar en el conocimiento de tales supuestos con miras a establecer los límites del derecho y su relación con disciplinas afines como la política, ética, antropología y sociología (problemas de delimitación y fundamentación) con miras a impactar el orden jurídico social justo y digno que pregonan nuestro Estado Social de Derecho. En tal sentido desde esta disciplina se busca evaluar las diferencias epistemológicas, metodológicas y de contenido (moral, política) entre las diversas teorías jurídicas y analizar las implicaciones que conlleva su aplicación en la práctica jurídica y política, a fin de pensar, como diría el Libertador Simón Bolívar, que los juristas consultasen la realidad, como el único código para no construir “repúblicas aéreas”. Para ello, el docente orientador deberá abordar el estudio de los límites del derecho y su relación con la política y la moral desde los enfoques y escuelas del pensamiento jurídico. Adentrado ya el docente en el anterior componente, hay una serie de temas y problemas centrales para la filosofía del derecho (problemas de aplicación), en particular, relacionados con la influencia de los anterio-

res enfoques y de nuevas corrientes de pensamiento iusfilosófico sobre la manera de poder delimitar y abordar el derecho, así como para justificar la resolución de casos concretos de la vida cotidiana jurídico-social. El anterior ejercicio sería acompañado de una exégesis de lecturas, deliberación sobre su correcta comprensión y sus implicaciones prácticas, así como el análisis comparativo de los diversos enfoques en ejemplificaciones jurídicas (decisiones jurídicas) (Mora, 2010).

Esta “forma básica de enseñanza”, hará de la discusión la concentración de los esfuerzos para un sostenido análisis de temas y problemas contemporáneos de la filosofía en relación con el derecho, entre los que se cuentan la facticidad y la normatividad del derecho; la objetividad de los derechos humanos y fundamentales; la relación entre derechos humanos y democracia; la relevancia de la razón y las emociones en el derecho; la argumentación en la teoría y la práctica del derecho contemporáneo, entre otros. Lo anterior potenciará una serie de capacidades y potencialidades entre los estudiantes, como poder describir las características de cada enfoque iusfilosófico, debatir sobre las ventajas y desventajas de cada uno, y analizar la mejor solución a los casos y problemas planteados: capacidad de análisis, capacidad de síntesis, capacidad de diferenciación: similitudes y diferencias, capacidades lógicas: claridad, coherencia; consistencia, capacidades lingüísticas: expresión oral y escrita, capacidad de deliberación, capacidad de fundamentación, capacidad investigativa.

Los enfoques a ser considerados en la disciplina de la Filosofía del Derecho en el currículo de la formación de abogados, entre otros, serían: 1. Positivismo e iusnaturalismo, Positivismo normativista (Kelsen) e iusnaturalismo moderno (Radbruch), ¿Qué es la justicia? (Kelsen), Arbitrariedad legal y derecho supralegal (Radbruch), Positivismo Sociológico (Hart), 2. Realismo y Antipositivismo, Realismo Escandinavo, Sobre el derecho y la justicia (Ross), 3. Antipositivismo Normativista (Alexy, Dworkin), La institucionalización de la justicia (Alexy), El modelo de las reglas (Dworkin). 4. Pragmatismo y Hermenéutica, (Putnam, Arango), El desplome de la dicotomía hecho-valor (Putnam), ¿Hay respuestas correctas en el derecho? (Arango), 5. Estado Liberal, Estado Social de Derecho y Paradigma Deliberativo (Forsthoff), 6. Teorías de los Derechos Humanos como Límite a la Democracia (Arango), 7. Razón y Emociones, Argumentación, Justificación de las Decisiones (Arango).

PARA PENSAR EN LOS DIFERENDOS MARÍTIMOS Y TERRITORIALES DESDE LA FORMACION DE ABOGADOS

A continuación presentamos unas reflexiones al Fallo de la Corte Internacional de Justicia (CIJ) en el litigio de “El diferendo territorial y marítimo entre Nicaragua y Colombia” en su decisión de fondo del 19 de noviembre de 2012 a través de sus elementos contentivos relevantes. Lo anterior, porque esta pieza jurídica se convierte en un texto clásico para el estudio de nuestro Derecho Constitucional y del Derecho Internacional Público debido a las problemáticas del día a día en el campo de las relaciones internacionales de nuestro país en el campo del Derecho Marítimo y Territorial. De hecho, desde el accionar de las partes intervinientes, nos referimos a Colombia y Nicaragua, podemos valorar, juzgar e interpretar sus posturas y el papel de la defensa de Colombia a partir del año 2001, cuando Nicaragua presentó ante la CIJ su pleito. Esto, vendría a ser la utilidad de la lectura del Fallo, que es el objetivo de este ensayo, por cuanto permite juzgar la funcionalidad del quehacer del Estado colombiano en la representación de sus funcionarios ante esa instancia de justicia, en especial a sus instituciones jurídico-políticas, ámbito dentro del cual se han accionado toda una suerte de intereses del bipartidismo colombiano, lo que puede llevar a dejar de entrever que no se desplegó una batalla jurídica fuerte, bien argumentada y detallada, pero contundente, para una decisión que no era política sino jurídica frente a esta nueva especificidad territorial. Todo lo anterior, se convierte una alerta en lo relativo a replantear académica e investigativamente las condiciones cambiantes de la política internacional del Estado colombiano, que es esencial para nuestras expectativas y necesidades en el contexto global del Derecho Internacional (Mora, 2014).

113

Sin embargo, al tratar de preguntarle y responder con base en este Fallo, a fin de juzgar y valorar la política del Estado colombiano en la materia, específicamente, en la construcción de un proyecto jurídico-político que se aúne a la “Administración de los Océanos”, que es la tendencia de la CIJ, y más concretamente, para poder así, entablar negociaciones de “acuerdos sobre los desacuerdos” entre los múltiples países del Mar, Caribe, deliberando y concertar sobre su administración, cobra vigencia la relevancia de replantear la política que hasta el momento guía al Estado colombiano en sus diferendos marítimos y territoriales, lo que lleva también reconside-

rar la formación de abogados bajo esta especificidad a través de las problemáticas del Derecho Internacional, como también hacer más eficiente la Carrera Diplomática.

En toda la memoria del Fallo aparece la tendencia por parte de la CIJ en la búsqueda de una armonía en la Administración de los Océanos, como esa tendencia progresiva y exponencial de poder dar respuesta a los fines de este preciado bien de la Humanidad, dentro del marco de la apertura global de los mares.

Como consecuencia de lo anterior, la CIJ en su Sentencia relaciona pasado, presente con el futuro de las relaciones con los Estados ligando esta relación con principios metodológicos, pertinentes y habilitantes en el abordaje de su actuar. Esta relación, permite anotar que la Corte se fundamenta en documentación no sólo histórica, sino geocultural, geoeconómica y geopolítica que presentan las partes, apoyándose al igual, en sus precedentes que sirven para juzgar el caso del litigio, para dar respuesta a las pretensiones de las partes. Desde el texto de la Sentencia podemos preguntar: ¿cómo enfrentar la aplicación del fallo el Estado colombiano? ¿Es inaplicable la Sentencia? Lo anterior implica el estudio de las líneas jurisprudenciales de la CIJ, que están soportadas en una carga conceptual, que como insumos se presentan en toda la textura del Fallo. Con base en dicho estudio, la comunidad académica e investigativa relacionada con el Derecho Internacional a nivel colombiano ofrecería sus luces al gobierno para abocar la “colombianización” de la Sentencia.

Se plantea esta necesidad de estudio, para que a partir del conocimiento de esos insumos jurisprudenciales, incluyendo los salvamentos de votos, se puedan ofrecer nuevas líneas de trabajo en los estudiosos colombianos del Derecho Internacional Público en virtud de lo anterior. Con esto, se quiere impulsar la generación de aportes que contribuyan a dinamizar a futuro las relaciones internacionales del Estado colombiano en materia de delimitaciones territoriales y marítimas.

Un objetivo general de este ensayo, entonces, es el de estudiar la relación y articulación de la realidad del Fallo con el futuro de una Administración de Política Internacional de nuestro país, que sea coherente, vinculan-

te con los principios del Derecho Internacional que aplican los organismos de justicia internacionales, que son quienes determinan judicialmente el accionar del sistema de la administración de los mares.

El Fallo aporta una constelación de conceptos y jurisprudencia que se constituyen en las bases de la Metodología utilizada por la CIJ para dictar sentencia (insumo importante), que deben ser abordajes teóricos para geógrafos, historiadores y abogados, entre otros. Es preciso señalar que los marcos referenciales presentes en la Sentencia hacen relación fundamentalmente al estudio de estas bases que permiten establecer la importancia y justificación de la contextualización de la Sentencia desde la realidad geopolítica de los mares acorde con el Tratado de 1928 que Colombia y Nicaragua firmaron, que fue materia de estudio para la Alta Corte.

La Sentencia del diferendo entre Colombia y Nicaragua fechada en Noviembre 19 de 2012, describe unos “Marcos Referenciales” que son presentados por la Corte Internacional de Justicia (CIJ) de la siguiente manera: en la primera parte de dicho texto, se incluyen los grandes antecedentes históricos y fechas críticas del litigio, los aspectos geomorfológicos, culturales y legales que como insumos le sirven para su dictamen en relación con las realidades geopolíticas cambiantes del mundo contemporáneo; en la segunda, se incluyen los marcos jurisprudenciales, metodológicos y procedimentales, es decir, el denominado Marco Específico: entendido como ese abordaje concienzudo de los documentos de pertenencia histórica y legal (el *Uti possedetis juris* desde la Real Orden de 1803, *effectivitis*, el Pacto de Bogotá de 1948, el Tratado de 1928 y el Protocolo de 1930) de los contextos argumentados por las partes para las consideraciones de la Corte.

Aquí, el propósito no es otro que presentar la Sentencia a partir de la evolución jurisprudencial y metodológica de la CIJ. Con esta finalidad, el Alto Tribunal optó por hacer una reconstrucción histórica, seleccionando las contribuciones de los países litigantes. La selección se atuvo a consideraciones históricas, conceptuales, procedimentales y jurisprudenciales para el estudio de las pretensiones sometidas a su jurisdicción. En este sentido, se realizó una aproximación “sumativa” sobre el conocimiento de los intervinientes que fue tenido en cuenta por la CIJ.

A partir de estos Marcos se abordó la evolución de las fechas críticas (por ejemplo, 1969) en las relaciones entre Nicaragua y Colombia a través del proceder metodológico construido por la Corte. Esta metodología es empleada por la CIJ para efectuar una delimitación entre la superposición de las plataformas continentales y los derechos de la zona exclusiva, relacionados con las Costas relevantes tanto nicaragüense como la colombiana, con el área marítima relevante y con los derechos generados por las formaciones marítimas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, los Cayos Alburquerque, Este Sureste, Roncador, Serrana, Serranilla, Bajo Nuevo y Quitasueño; de igual manera, el Tribunal nominó cada una de las posiciones afirmativas que sustentó, indagando sus antecedentes, objeto y desarrollo para juzgar e interpretar acorde con el recaudo de las pruebas aportadas por las partes, dejándose leer, que este ejercicio de confrontación no tiene otro objetivo que producir un Fallo que procure una “Administración equilibrada de los océanos”, concepto que resulta más relevante que hace 50 años. Detrás de este procedimiento está la historia de esta categoría central en el quehacer del Tribunal de Justicia Internacional, no solo en términos jurisprudenciales, sino también en lo relativo a la estructura metodológica mediante la cual se dicta la Sentencia.

Con estos insumos la Corte realizó un análisis de las ideas gravitantes, como la determinación de los puntos de base y construcción de la línea media provisional, la disparidad en la longitud de las respectivas costas relevantes, las consideraciones de seguridad y mantenimiento del orden, el trazado de la frontera marítima y la verificación de la ausencia de desproporción en los planteamientos que las partes han presentado para favorecer sus pretensiones (posiciones de Nicaragua y Colombia), que constituyen la memoria de las propuestas y argumentaciones básicas e inherentes al contenido de la Sentencia. La CIJ parece alinearse a favor de sustentar su decisión bajo la perspectiva de un “equilibrio” jurídico necesario y útil, pero siempre, relacionado con lo histórico-legal, los aspectos geográficos con las configuraciones marítimas geomorfológicas, los aspectos económicos, culturales y políticos. Si se quiere entender que la Sentencia es eficiente y equilibrada, resulta entonces, imprescindible considerar que su principal característica, es que ella se contextualiza dentro de un “equilibrio eficiente” de los mares.

Para esto, la Corte hace referencia a sus precedentes jurisprudenciales en la materia, investigando acerca de una serie de conceptualizaciones (históricas, geográficas: el valor probatorio de los mapas, y legales) y los procedimientos metodológicos que han ejercido una poderosa influencia en la construcción de sus sentencias, en especial para la resolución del litigio Colombia-Nicaragua. En este actuar la CIJ distingue una serie de paradigmas jurídicos que los valora a la luz de las tendencias actuales del Derecho Internacional Público y la Costumbre Internacional desde sus principios, que están vinculados con el problema puesto a su estudio. Estos paradigmas son caras de la misma moneda, de tal forma, que son insumos que se refuerzan mutuamente, por tanto, se trata de paradigmas alternativos judiciales en la búsqueda de un equilibrio ponderado para decidir la jurisdicción del diferendo territorial y marítimo de estos países.

La Sentencia aporta temas que resultan centrales para el estudio del derecho interno colombiano (Derecho Público) con el Derecho Internacional Público contemporáneo a partir de sus principios para la mejor convivencia entre los Estados, contribuyendo con un equilibrio justo en el Mar Caribe. Respecto a lo anotado, es necesario precisar que la propia Corte quiso ajustar el Fallo a las realidades de una geopolítica contemporánea para una administración equilibrada de los océanos. La CIJ señala que se debe producir una interacción entre fines y principios de esta administración con los ordenamientos jurídicos nacionales, mediando siempre el contexto, como esa existencia de espacios geográficos marítimos, que son culturales y económicos, que puedan ser compartidos, en nuestro entender, es una invitación para hacer la lectura de la Sentencia. En síntesis, la Corte se adhiere a producir un Fallo que maximiza un equilibrio ponderado del Mar Caribe occidental.

Por lo que se refiere a la introducción del concepto del “Principio de equilibrio” por parte de la Corte Internacional de Justicia (CIJ); esta lo hace desde un amplio marco de interpretación, vinculándolo al contexto geo-histórico, geoeconómico y geopolítico a partir de una serie de etapas metodológicas-procedimentales para su actuar jurisprudencial. En la primera etapa, la Corte fija una línea de delimitación provisional entre los territorios (incluyendo los territorios insulares) de las partes. Esta tarea consistirá en la construcción de una línea de equidistancia, cuando las costas relevan-

tes son adyacentes, o una línea media entre las dos costas, cuando las costas relevantes son opuestas, a menos que en ambos casos haya razones de peso que resulten en que no sea posible el establecimiento de esta línea. En la segunda etapa, la CIJ considera si existen circunstancias pertinentes que puedan requerir un ajuste o cambio en la equidistancia provisional/línea media a fin de lograr un resultado equitativo. En la tercera y última etapa, la Corte lleva a cabo una prueba de desproporcionalidad en la que evalúa si el efecto de la línea, una vez ajustada o modificada, los respectivos tramos de las Partes en el área común son claramente desproporcionados en relación con sus respectivas costas relevantes.

¿Cuál es la importancia de este principio en relación con estas etapas metodológicas? Desde nuestro punto de vista, el concepto de pertinencia del concepto de “equilibrio”, es porque ofrece la articulación de hechos históricos con hechos políticos, culturales, geográficos y económicos en relación con el conjunto de lo que es el Mar Caribe occidental para una aplicabilidad equilibrada. Una caracterización de importancia de esta articulación es: 1. La pertinencia de este principio es central en cuanto se construye sobre la base de no causar daños entre Estados en el uso de los mares. 2. Responde a la pregunta clave: ¿en qué se basa esta legitimación? 3. Se define este principio como el organizador geohistórico, geopolítico, geocultural y geoeconómico de la Sentencia y de la buena Administración de los océanos. 4. Ello permite identificar con más propiedad las problemáticas a las cuales se aboca la Corte para no interferir en las relaciones con los Estados que someten sus pretensiones o frente a terceros. 5. Una de las principales contribuciones del texto de la Sentencia es la relativa a la toma de una decisión con base en hacer regir los principios de esta “Administración” como sinónimo de praxis jurisprudencial del Derecho Internacional.

Desde la perspectiva que aquí interesa, esto es, el análisis de las consideraciones de la CIJ alrededor de las peticiones de las partes para asociarlas a la evolución del Derecho Internacional Público, podemos entonces, considerar la Sentencia desde sus diferentes capítulos (Lo geográfico, Soberanía, admisibilidad de la pretensión de Nicaragua para una delimitación de la Plataforma Continental extendiéndose más allá de 200 millas, Consideraciones a la solicitud de Nicaragua de delimitar la Plataforma Conti-

nental, Frontera Marítima, La Declaración solicitada por Nicaragua) como la dinámica de las relaciones internacionales y la buena Administración de los mares: cómo actúan los Estados, cómo adoptan las decisiones y se aplican, al mismo tiempo, qué tipo de contextos geohistóricos, geoculturales y geopolíticos aplicados a la relación del Mar Caribe Occidental puedan llegar a ser concertados. En lo normativo la Sentencia incluye el estudio del Tratado de 1928 (Esguerra-Bárceñas), el Acta de 1930, el Pacto de Bogotá de 1948 y sus precedentes de la propia Corte para la toma de su decisión. Se trata de una contextualización de las pretensiones de las partes al apego de esta normatividad y precedentes: la Sentencia procura favorecer y preservar entre los Estados esa buena Administración. En tal sentido, el Fallo debe conllevar a impulsar este equilibrio, ya que toma en cuenta el contexto de los sucesos significativos históricos, culturales, ambientales, económicos, geográficos y legales, dentro del cual se produce la Sentencia del Diferendo Territorial y Marítimo de noviembre 19 de 2012.

Pero, lo importante de esta relación equilibrada de los mares, es que implica una forma de entender el actuar de los Estados en sus decisiones normativas internas, que deben estar sustentados por los anteriores sucesos significativos, pero, por el otro lado, este apego debe favorecer el equilibrio y la armonía entre ellos favoreciendo una política regional para la Administración de los Mares. Entonces, el análisis de esta relación incluye la investigación de las causas o de las consecuencias de por qué se acude al más Alto Tribunal de Justicia Internacional en la materia. En el estudio de las causas, hay variables dependientes como las fuerzas políticas, geográficas, culturales y económicas presentes en la Sentencia, que argumentadas contundentemente hubiesen tenido una mayor efectividad para la defensa de Colombia. En cuanto a las consecuencias, se trata de estudiar la determinación política, interna o externa que ha estado presente en el Tratado de 1928 como en su Acta de Protocolo de 1930, el Pacto de Bogotá de 1948 en relación con toda la postura de la Sentencia. Lo anterior es importante porque la CIJ observó que el Artículo 1 de dicho Tratado no especifica la composición del Archipiélago de San Andrés.

Al abordar esta relación desde los aspectos históricos, geográficos, culturales, jurisprudenciales y metodológicos las partes como la propia Corte intervinieron para dar cuenta de sus respectivas argumentaciones a

sus pretensiones de manera contextualizada y normativa en un continuo análisis histórico, lo que responde a las dinámicas de las relaciones entre Estados, cuyos puntos de reflexión de la Sentencia son: análisis de la determinación de la Corte, análisis de los lineamientos geopolíticos, geoculturales, geoeconómicos e históricos de los Estados; y, a partir de aquí, la CIJ identificó los puntos de semejanza y diferencia con fallos y situaciones anteriores como una acción pedagógica integrada en todo el proceso de construcción del Fallo.

Para la explicación de lo anterior partimos de dos afirmaciones. La primera es la siguiente: los diferendos marítimos y territoriales entre los Estados están contextualizados en sus Tratados y con apego al Derecho Internacional Público; es decir, con sus métodos, técnicas y sus principios actuales para contribuir significativamente con la calidad de las relaciones equilibradas entre ellos, ante las disputas territoriales y marítimas. Requiere esta contextualización que dé lugar a una visión del carácter y variedad de estos problemas con una clara orientación hacia este Derecho ante las peticiones de las partes, lo que exige métodos y técnicas que se adapten a los nuevos problemas del Derecho Internacional de los Mares. Segunda afirmación: el campo de las delimitaciones marítimas alcanza esta situación, por la evolución de las presiones geopolíticas que han propuesto principios para esa buena Administración de los Mares.

Por lo anterior, estas actividades conducen al abordaje de la pertinencia de los elementos geohistóricos, geoeconómicos, geoculturales y geoculturales y legales en su relación con el contexto por efecto de tres factores. Primero, las delimitaciones son convenientes y apropiadas en los problemas actuales de los contextos estatales. Estas delimitaciones están apoyadas por modelizaciones y jurisprudencias que toman en cuenta todas las circunstancias que son fundamentales cuando nos preguntamos por la presentación de una determinada demanda. Segundo, muchas de estas modelizaciones lineales reclaman esta relación, especialmente en lo que se refiere a que los diseños de “líneas delimitatorias” responden a demandas de una administración equilibrada de los mares que quiere favorecer el Fallo. Tercero, incluso cuando estas modelizaciones permiten la reclamación de territorios y plataformas marítimas, este reclamo debe estar acorde con diversas circunstancias políticas, culturales, geográficas, entre otras (Mora, et al 2014: Estudios Jurídicos ...).

La tercera afirmación, constituye el cuerpo principal de la Sentencia: esta debe conducir a replantear el poder pensar los problemas delimitatorios como “ponernos de acuerdos en los desacuerdos”, para darle una renovada capacidad de poder contribuir creativamente en la calidad de nuestros manejos territoriales, llevando a que las energías que pongan las partes se ajusten a la contextualización dialogada de los problemas territoriales, en términos de la persecución de principios globales y modelizaciones comprensivas para orientar las relaciones entre los Estados y a la comunidad académica e investigativa del Derecho Internacional; todo lo cual implica que existen elementos del contexto, como los aspectos políticos, económicos, culturales, geográficos e históricos, que pueden obstaculizar o favorecer el cumplimiento de una determinada sentencia. Por consiguiente, el problema se resuelve con la relación de “amarrar” las relaciones y problemas entre Estados a la articulación derivada del principio del equilibrio que resultaría tan adecuada si la Sentencia se la interpreta desde la lógica de los contextos que demandan a que los Estados se ajusten al equilibrio de una buena Administración de los Océanos.

La introducción del “Principio de equilibrio” por parte de la Corte Internacional de Justicia (CIJ) en la Sentencia de noviembre 19 de 2012; lo hace desde un amplio marco de interpretación, vinculándolo al contexto geohistórico, geoeconómico y geopolítico a partir de una serie de etapas metodológicas-procedimentales para su actuar jurisprudencial. En la primera etapa, la Corte fija una línea de delimitación provisional entre los territorios (incluyendo los territorios insulares) de las partes. Esta tarea consistirá en la construcción de una línea de equidistancia, cuando las costas relevantes son adyacentes, o una línea media entre las dos costas, cuando las costas relevantes son opuestas, a menos que en ambos casos haya razones de peso que resulten en que no sea posible el establecimiento de esta línea. En la segunda etapa, la CIJ considera si existen circunstancias pertinentes que puedan requerir un ajuste o cambio en la equidistancia provisional/línea media a fin de lograr un resultado equitativo. En la tercera y última etapa, la Corte lleva a cabo una prueba de desproporcionalidad en la que evalúa si el efecto de la línea, una vez ajustada o modificada, los respectivos tramos de las Partes en el área común son claramente desproporcionados en relación con sus respectivas costas relevantes.

¿Cuál es la importancia de este principio en relación con estas etapas metodológicas? Desde nuestro punto de vista, el concepto de “equilibrio” es pertinente porque ofrece la articulación de hechos históricos con hechos políticos, culturales, geográficos y económicos en relación con lo que es el Mar Caribe occidental para proceder a una aplicabilidad equilibrada de la Administración de este mar. Una caracterización de importancia de esta articulación es: 1. Este principio es central en cuanto se construye sobre la base de no causar daños entre Estados en el uso de los mares. 2. Responde a la pregunta clave: ¿en qué se basa esta legitimación? 3. Se define este principio como el organizador geohistórico, geopolítico, geocultural y geoeconómico de la Sentencia y de la buena Administración de los océanos. 4. Ello permite identificar con más propiedad las problemáticas por parte de la Corte para no interferir en las relaciones con los Estados que someten sus pretensiones o frente a terceros. 5. Una de las principales contribuciones del texto de la Sentencia es la relativa a la toma de una decisión con base en hacer regir los principios de esta “Administración” como sinónimo de praxis jurisprudencial del Derecho Internacional Público.

Desde la perspectiva que aquí interesa, esto es, el análisis de las consideraciones de la CIJ alrededor de las peticiones de las partes para asociarlas a la evolución de este Derecho, podemos entonces, proponer una pedagogía de la Sentencia desde sus diferentes capítulos (Lo geográfico, Soberanía, admisibilidad de la pretensión de Nicaragua para una delimitación de la Plataforma Continental extendiéndose más allá de 200 millas, consideraciones a la solicitud de Nicaragua de delimitar la Plataforma Continental, frontera marítima, la declaración solicitada por Nicaragua) para entender la dinámica de las relaciones internacionales de los países: cómo actúan los Estados, cómo adoptan las decisiones en sus ordenamientos, al mismo tiempo, qué tipo de contextos geohistóricos, geoculturales y geopolíticos aplicados a la relación del Mar Caribe Occidental puedan llegar a ser concertados. En lo normativo la Sentencia incluye el estudio del Tratado de 1928 (Esguerra-Barcenas), el Acta de 1930, el Pacto de Bogotá de 1948 y los precedentes de la propia Corte para la toma de su decisión; se trata de una contextualización de las pretensiones de las partes, procurando la Sentencia favorecer y preservar entre los Estados la buena Administración de los mares; en tal sentido, el Fallo conlleva a impulsar este equilibrio, ya que toma en cuenta el contexto de los sucesos

significativos históricos, culturales, ambientales, económicos, geográficos y legales, dentro del cual se produce la Sentencia del Diferendo Territorial y Marítimo de noviembre 19 de 2012.

Lo importante de esta relación equilibrada de los mares, es que implica una forma de entender el actuar de los Estados a través de sus decisiones normativas internas, que deben estar ajustadas por el Derecho Internacional Público, pero, por el otro lado, este apego debe favorecer el equilibrio y la armonía entre ellos favoreciendo una política regional para la Administración del Mar Caribe. Entonces, el análisis de esta relación incluye la investigación de las causas o de las consecuencias de por qué se acude al más Alto Tribunal de Justicia Internacional en la materia. En el estudio de las causas, hay variables dependientes como los aspectos políticos, geográficos, culturales y económicos presentes en la Sentencia, que argumentados contundentemente hubiesen tenido una mayor efectividad en la defensa colombiana. En cuanto a las consecuencias, se trata de estudiar la determinación política, interna o externa que ha estado presente en el Tratado de 1928 como en el Acta de Protocolo de 1930, el Pacto de Bogotá de 1948, insumos que sirvieron para producir el Fallo. Lo anterior es importante porque la CIJ observó que el Artículo 1 de dicho Tratado no especifica la composición del Archipiélago de San Andrés.

123

Al abordar esta relación desde los aspectos históricos, geográficos, culturales, jurisprudenciales y metodológicos las partes como la propia Corte intervinieron para dar cuenta de sus respectivas argumentaciones a sus pretensiones de manera contextualizada y normativa en un continuo análisis histórico, lo que responde a las dinámicas de las relaciones entre Estados, cuyos puntos de reflexión son: análisis de la determinación de la Corte, análisis de los lineamientos geopolíticos, geoculturales, geoeconómicos e históricos de los Estados; y, a partir de estos análisis, la CIJ identificó puntos de semejanza y diferencia con fallos frente a situaciones anteriores, como una acción pedagógica integradora en todo el proceso de construcción de la Sentencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ballester, L., et al (2012). Epistemología de las ciencias sociales y de la educación. Valencia, España.
- Barriga, A. (1994). Curriculum y evaluación escolar. Argentina, Buenos Aires: Aique.

- Berger, P., et al (2008). La construcción social de la realidad. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Borsani, M. (2005). Adecuaciones curriculares. Apuntes de atención a la diversidad. México: Ediciones Novedades Educativas.
- Bourdieu, P. (1980). Campo de poder, campo intelectual. Paris, Francia: Montessor.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. México: Siglo XXI.
- Carrasco, A., (2008). La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México. Comparación curricular con Colombia, California y Finlandia. Guadalajara, México: Editorial Universitaria.
- Castro, M. (2008). Silencios y palabras...El currículo como signo de la Cultura. Bogotá, Colombia: Universidad de la Salle.
- Chaiklin, S., et al (2001). Estudiar las prácticas. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- De Alba, A. (1998). Currículum: crisis, mito y perspectivas. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Feeney, S., (2014). Los estudios del curriculum en Argentina. Particularidades de una disputa académica. En: Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países. Mino y Dávila, México.
- Giroux, H. (1988). Escolarización y las políticas del curriculum oculto. En: Curriculum, racionalidad y conocimiento. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Imbernón, F., et al (2007). Los nuevos currículos en la ESO. Barcelona, España: Editorial Grao.
- McCormick, R., et al (1996). Evaluación del curriculum en los centros escolares. Madrid, España: Morata.
- Magendzo, A., et al (2014). El campo curricular y su expansión en las reformas curriculares en Chile. En: Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países. México: Mino y Dávila.
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y curriculum. Madrid, España: Morata.
- Miñana, C. (Editor) (2000). Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad. Bogotá: Red Universidad Nacional de Colombia.
- Mora, R. (2008). Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación. Tomo 1. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2008). Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación. Tomo 2. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

- Mora, R., (2009). Caminos para hacer investigación educativa. Editorial Barranquilla, Colombia: Mejoras. Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2010, c). Recreando la construcción de un currículo para la región Caribe: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2012). Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación. Segunda Edición. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2014). Currículo y Saberes en la Formación de Abogados: Propuestas alternativas para pensar la Educación Jurídica. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. et al. (2014, a). Saberes y Formación Ciudadana. Enfoques socio educativos e históricos. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2015). Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación. Tomo V. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Muñoz (Coor.) 82011). Desarrollo de actitudes para la interculturalidad en educación infantil. España: Universidad de Burgos.
- Orta de Useche, A., et al (1999). El desarrollo curricular como proceso dinámico de acción docente. Caracas, Venezuela: Fedupel.
- Parra, E., et al (2007). Calidad e investigación en prácticas pedagógicas universitarias. Caso Universidad de Cartagena. Universidad de Cartagena, Colombia.
- Román, M., et al (1994). Curriculum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos. Madrid, España: Editorial EOS.
- Remedi, E. (1988). Racionalidad y curriculum. Deconstrucción de un modelo. En: Curriculum, racionalidad y conocimiento. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Sandoval, S. (Comp.) (2001). La formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios. Tomo II. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sarramona, J. (1993). El educador. En: Teoría e Instituciones contemporáneas de la educación. Barcelona, España: Ariel Educación.
- Zuluaga, O., et al (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: Pedagogía, Discurso y Poder. Santafé de Bogotá: Coprodic.

Cómo citar este capítulo:

Mora Mora, R., Mora Macías, S., Mora Macías, C., Pérez Vásquez, R., Vergara Camargo, L., y Almanza Iglesias, M. (2017). Formación de abogados y problemáticas sociales en el currículo de las facultades de Derecho. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 73-125). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo III

HACIA UNA FILOSOFÍA DE LO CURRICULAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS ALTERNATIVAS

127

Reynaldo Mora Mora
Nubia Agudelo Cely
Martha Peñaloza Tello
Priscila P. Goenaga Caro
Juan Fernando Piñeres Pérez
Sofía A. Mora Macías
César A. Mora Macías

HACIA UNA FILOSOFÍA DE LA PRÁCTICA CURRICULAR

Podemos decir que pensar en una filosofía de lo curricular consiste en acentuar los rasgos de lo humano en las teorías educativas y de la formación heredadas de su absorción y discusión al interior del campo intelectual de la educación. Esta filosofía con una pretensión humanista es, por supuesto, una referencia inevitable en los procesos de construcción curricular, influencia que se concreta de un modo académico e investigativo en las instituciones educativas, para digerir y reelaborar la continuidad de ciertos elementos comunes, como el de la conceptualización de currículo, práctica pedagógica, didáctica, evaluación, entre otras.

El marco general para esta filosofía sigue siendo significativamente el contexto, con el abordaje de elementos participativos. En esta filosofía, los problemas formativos en los diferentes momentos de la práctica curricular, la necesidad de justificar sus insumos, entran de la mano de la discusión con la historia y la epistemología de los saberes a estar presentes en esa formación. Esta filosofía se presenta fundamentada en premisas mínimas en la relación de lo que se enseña y lo que se aprende para la vida, lo que la hace justificable ante cualquier evento en esta práctica (Pinto, 2008, p.23).

Esta preocupación por alimentar la reflexión curricular con problemas reales y sustantivos del entorno social entronca con la tradición de construir currículos alejados de su realidad; ya que quien elabora una reflexión acerca de la interconexión entre contexto y escuela deberá extenderla al papel que juega la democracia escolar, la opinión pública y la comunidad en general. Con esta perspectiva podemos pensar en una filosofía como una continuación en la que se radicaliza la formación hacia lo más crítico de lo humano, donde el currículo interprete esta reflexión hasta las últimas consecuencias. Se trataría de apreciar la continuidad de esta herencia del pensamiento educativo que pone de manifiesto este espíritu filosófico (Mora, 2012, p.36).

Cuando intentamos realizar la concepción filosófica del currículo de un modo más concreto, lo que ponemos a prueba es su valor ético en su construcción a la luz de las teorías curriculares. Si estas teorías no pueden

realizar ninguna contribución a la tarea práctica de facilitar el acuerdo alrededor de su objeto, cual es el de apoyar la formación integral de las personas, acaban condenándose a sí mismas. Esto es así ya que, en la perspectiva de una filosofía humanista y crítica, se tiene una concepción de humanidad ligada a la dignidad de las personas, consistente en su capacidad de respetar y valorar al otro. Yendo un poco más lejos, podría decirse que el sentido de esta filosofía curricular no consiste únicamente en mostrar que ciertos principios son importantes en el diseño curricular, sino en hacerlos una verdadera realidad, motivando la participación de atraer y motivar gradualmente las vocaciones, los intereses, destrezas y habilidades.

Esta filosofía curricular analiza los problemas de los procesos de formación en ámbitos concretos como los espacios escolares, y redefine consecuentemente el ámbito de aplicación de igualdad de oportunidades que promueve nuestro Estado Social de Derecho de 1991. Para esta filosofía, un orden institucional justo y digno debe garantizar a las personas un conjunto de posibilidades formativas y plenas de derechos y libertades desde la educación; como mínimos contenidos curriculares adecuados según el contexto (Martínez et al, 2004, p.276).

129

Esta filosofía curricular no procede a desmenuzar aquí los complejos análisis sobre la problemática académica de un país, sino que basta con apuntar que en esta especificación podemos ya percibir la óptica global de sus soluciones, que es lo que debe caracterizar la direccionalidad de esta filosofía. De este modo, cuando analiza la extensión de los procesos de formación por todos los intersticios de una institución escolar, explica que la reflexión pedagógica y didáctica es un meta-bien humano para favorecer el proyecto de vida de los estudiantes, cuya finalidad formativa lo impactará de por vida, incluyendo, aunque no únicamente, a las oportunidades laborales.

Encontramos en esta filosofía un enfoque igualmente integral sobre la concepción que se tenga de las funciones consustanciales de una institución educativa, como son la docencia, investigación y la proyección social como disponibilidades de innovaciones impactando el currículo, lo que permitirá evaluarlo, pudiendo decir que de estos análisis de las repercusiones las mencionadas funciones se podrá determinar el rendimiento

académico y la formación de capital humano del que depende la modernización de una sociedad.

Una filosofía curricular se centra en el peso que tiene el currículo en el sistema educativo en sus factores institucionales para modelar de forma sustancial las condiciones de calidad en los proyectos de vida de los integrantes de una institución educativa, tanto por lo que establece en su Misión, como por lo que permite y genera como posibilidades formativas. Como consecuencia, centra su impacto en los principios rectores de la construcción curricular en un determinado contexto, que son los que guían y ordenan el entramado institucional de su Plataforma Integral de Formación, ya que este entramado de convenciones establecidas es el que determina qué vocaciones, intereses, habilidades y destrezas se promocionarían en los estudiantes.

130

La pretensión de formar a través de una filosofía de lo curricular se encuentra ciertamente vinculada con el proceso de hacer posible la reflexión-acción en la elaboración de modelizaciones educativas (López, 2001, p.33). La cuestión, sin embargo, radica en determinar de qué ideas se ocupa esta filosofía. Aquí lo filosófico es un acto de comunicación de que se quiere formar desde ciertos principios, y solo puede tener éxito en la medida en que esa comunicación (reflexión) tenga éxito. Esta es la razón por la cual desde esta filosofía se quiere enfatizar en los detalles y características de un determinado modelo de construcción curricular, que se distingue de otros detalles y características, que es necesaria esta distinción para poder desarrollar y fortalecer procesos de formación pertinentes.

Otro aspecto puntual de este filosofar hace relación a la cuestión planteada de que esta reflexión sea capaz, en primer lugar, de tomar en cuenta las propias carencias de ese proceso y, en segundo lugar, de buscar el conocimiento proveniente del campo intelectual de la educación de que se carezca, que están en ese mundo que se llaman teorías educativas. Esta filosofía comienza allí donde ella sea capaz de “aprehender” ese otro conocimiento para insumo de lo propio sobre la base de preguntarse el por qué de esos insumos.

Esto presupone, asimismo, la distinción con respecto a un entorno que se convierte en un espacio de búsqueda de conocimiento educativo-curricular del que se carece para la construcción curricular. Se trata de reinventar ese conocimiento con el fin de transformar todas las posibilidades como formas plausibles de construcciones curriculares alternativas en comparación con otras. Estas comparaciones ya no excluyen, sino que nos diferencia de otras modelizaciones, y ello de una manera creativa y dinámica. Esta filosofía de lo curricular, reinventa estas teorías y las “utiliza” para sí. Es una concepción según la cual el currículo es un concepto holístico que toma en cuenta aquello que tiende a ignorarse y que se interesa por posibilitar la integralidad de lo que se enseña y aprende, como una forma de vincular socialmente la formación.

Esta filosofía de lo curricular, habla de una unidad entre contexto y formación asegurada por la modelización que busca la integralidad y, con ello, ejercer un impacto de co-evaluación de la sociedad a lo que se ofrece como formación. Es una unidad entre sí, que se asegura a través de los contenidos de enseñanza, atándolos teleológicamente hacia un futuro mejor de la sociedad.

Esta cuestión es realmente importante: es un mensaje que nos señala que estos contenidos “transmitidos”, han sido seleccionados entre el conjunto de posibilidades para una formación que responde a las demandas de la sociedad. Se trata de la selección seleccionada dentro del conjunto de posibilidades de selección de entre las cuales el docente reflexivo logra hacer (enseñabilidad). Por supuesto, para el caso de su impacto, el conjunto de posibilidades que ofrece el currículo es determinado por la forma como la sociedad valora esos conocimientos.

En cualquier caso existe una doble observación de los contenidos seleccionados en el currículo escolar: una observación de los contenidos seleccionados en sí al conjunto de posibilidades de entre las cuales se han seleccionados esos contenidos de enseñanza. De ello se derivan, como mínimo, dos importantes consecuencias: la primera es el principio de la hermenéutica de lo curricular, el cual afirma que los contenidos tienen sentido si son aceptados por los receptores, en este caso, los estudiantes. La segunda consecuencia es el dar respuesta al cómo; esto es, qué

tratamiento del sentido en la sociedad, define, observa y discute, social y culturalmente, sobre el conjunto de posibilidades.

Precisamente por ello, es importante este filosofar sobre lo curricular. En primer lugar, esta filosofía explica que existen un conjunto de posibilidades plausibles para pensar el ofrecimiento de una determinada formación. En segundo lugar, señala que este conjunto de posibilidades no está dado, sino que se debe buscar permanentemente por parte de los constructores curriculares mediante las propias selecciones posibles. Estas selecciones constituyen recursivamente dicho conjunto de posibilidades de que se apertrecha una institución educativa.

Practicar esta filosofía de lo curricular significa interesarse por los cambios del sistema educativo, dejando claro que una institución identifica, prioriza y jerarquiza aquellos cambios de acuerdo con el contexto, situación o entorno de lo formativo, que están ahí, emergen, posibilitan y limitan lo que va a suceder en el sistema educativo. Al mismo tiempo, no son otra cosa que la relación que existe entre la institución y la sociedad, ya que ambos son lo que son gracias a dicha relación.

132

La pretensión de formar a través de una filosofía de lo curricular se encuentra ciertamente vinculada con el proceso de hacer posible la reflexión-acción en la elaboración de modelizaciones educativas. La cuestión, sin embargo, radica en determinar de qué ideas se ocupa esta filosofía. Aquí lo filosófico es un acto de comunicación de que se quiere formar desde ciertos principios, y solo puede tener éxito en la medida en que esa comunicación (reflexión) tenga éxito. Esta es la razón por la cual desde esta filosofía se quiere enfatizar en los detalles y características de un determinado modelo de construcción curricular, que se distinga de otros detalles y características, que es necesaria esta distinción para poder desarrollar y fortalecer procesos de formación pertinentes.

Otro aspecto puntual de este filosofar hace relación a la cuestión planteada de que esta reflexión sea capaz, en primer lugar, de tomar en cuenta las propias carencias de ese proceso y, en segundo lugar, de buscar el conocimiento proveniente del campo intelectual de la educación de que se carezca, que están en ese mundo que se llaman teorías educativas. Esta

filosofía comienza allí donde ella sea capaz de “aprehender” ese otro conocimiento para insumo de lo propio sobre la base de preguntarse el por qué de esos insumos.

Esto presupone, asimismo, la distinción con respecto a un entorno que se convierte en un espacio de búsqueda de conocimiento educativo-curricular del que se carece para la construcción curricular. Se trata de reinventar ese conocimiento con el fin de transformar todas las posibilidades como formas plausibles de construcciones curriculares alternativas en comparación con otras. Estas comparaciones ya no excluyen, sino que nos diferencia de otras modelizaciones, y ello de una manera creativa y dinámica. Esta filosofía de lo curricular, reinventa estas teorías y las “utiliza” para sí. Es una concepción según la cual el currículo es un concepto holístico que toma en cuenta aquello que tiende a ignorarse y que se interesa por posibilitar la integralidad de lo que se enseña y aprende, como una forma de vincular socialmente la formación.

Esta filosofía de lo curricular, habla de una unidad entre contexto y formación asegurada por la modelización que busca la integralidad y, con ello, ejercer un impacto de co- evaluación de la sociedad a lo que se ofrece como formación. Es una unidad entre sí, que se asegura a través de los contenidos de enseñanza, atándolos teleológicamente hacia un futuro mejor de la sociedad.

Esta cuestión es realmente importante: es un mensaje que nos señala que estos contenidos “transmitidos”, han sido seleccionados entre el conjunto de posibilidades para una formación que responde a las demandas de la sociedad. Se trata de la selección seleccionada dentro del conjunto de posibilidades de selección de entre las cuales el docente reflexivo logra hacer (enseñabilidad). Por supuesto, para el caso de su impacto, el conjunto de posibilidades que ofrece el currículo es determinado por la forma como la sociedad valora esos conocimientos.

En cualquier caso existe una doble observación de los contenidos seleccionados en el currículo escolar: una observación de los contenidos seleccionados en si al conjunto de posibilidades de entre las cuales se han seleccionados esos contenidos de enseñanza. De ello se derivan, como

mínimo, dos importantes consecuencias: la primera es el principio de la hermenéutica de lo curricular, el cual afirma que los contenidos tienen sentido si son aceptados por los receptores, en este caso, los estudiantes. La segunda consecuencia es el dar respuesta al cómo; esto es, qué tratamiento del sentido en la sociedad, define, observa y discute, social y culturalmente, sobre el conjunto de posibilidades.

Precisamente por ello, es importante este filosofar sobre lo curricular. En primer lugar, esta filosofía explica que existen un conjunto de posibilidades plausibles para pensar el ofrecimiento de una determinada formación (Díaz, 2000: p, 95). En segundo lugar, señala que este conjunto de posibilidades no está dado, sino que se debe buscar permanentemente por parte de los constructores curriculares mediante las propias selecciones posibles. Estas selecciones constituyen recursivamente dicho conjunto de posibilidades de que se apertrecha una institución educativa.

Practicar esta filosofía de lo curricular significa interesarse por los cambios del sistema educativo, dejando claro que una institución identifica, prioriza y jerarquiza aquellos cambios de acuerdo con el contexto, situación o entorno de lo formativo, que están ahí, emergen, posibilitan y limitan lo que va a suceder en el sistema educativo. Al mismo tiempo, no son otra cosa que la relación que existe entre la institución y la sociedad, ya que ambos son lo que son gracias a dicha relación (Mora, 2014).

LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS EN EL CURRÍCULO

El lado pedagógico de las ciencias sociales y humanas es tan importante para la comprensión del funcionamiento de la sociedad, en cuanto contribuyen decididamente a que ella funcione haciendo previsible el comportamiento para la vida en común. Eso, desde luego, no significa que ellas sean vistas espontáneamente como las que “arreglan todas las dolencias de la sociedad”. En sociedades donde es corriente la injusticia, ellas son influyentes en la situación de obtener nuestro reconocimiento y nuestra pertenencia por la variedad de sus contenidos intelectuales, la riqueza de su lenguaje y su uso en la actividad social y ante todo formativa.

Las representaciones intelectuales de las intencionalidades de los científicos de las ciencias sociales y humanas hoy se abran paso con mayor fuerza en una sociedad como la nuestra que busca la paz, nos obliga a precisar de algún modo su papel. Las principales aportaciones de estas ciencias están constituidas por el discurso que las impregna y por la concepción y visiones de mundo que dan aportes a la sociedad, para destacar un papel profundamente significativo en la configuración de la cultura social, que debe ser tenido en cuenta en el aprendizaje de cualquier actividad o profesión. Pensarlas Hoy requiere de una atención redoblada tanto en la relación pasado como con el futuro y de una preocupación constante por la tradición y por los cambios vertiginosos. Las transformaciones producto de la globalización las comprometen a considerar de forma radical e integral los problemas que nos envuelven. Este es un ejercicio interesante que se pretende hacer desde el Instituto de Altos Estudios en Ciencias Sociales, Humanas y de la Educación, que llevará el nombre del gran científico José Consuegra Higgins, recientemente fallecido, que está configurado en la Universidad Simón Bolívar al interior del Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas a ser presentado al Ministerio de Educación en el mes de octubre del presente año: se trata de un Instituto sugerente que busca cultivar una actitud abierta en relación con los desafíos contemporáneos.

135

Si se reflexiona acerca de las perspectivas que dibujan las tensiones estructurales de nuestra sociedad, las ciencias sociales y humanas son las llamadas, con sus diferentes insumos teóricos y conceptuales a abordar críticamente los equívocos de la política, de la economía, de la salud, y de la propia educación, entre otras tensiones, porque pueden pasar cosas peores y estas ciencias son los censores de la sociedad. Ellas tienen mucho que decir por ejemplo, frente a un industrialismo ecológicamente destructivo, frente a las tecnologías que aminoran el tiempo de trabajo necesario para la producción y que precisan considerar ese tiempo de trabajo como una mercancía, tienen mucho que decir frente a las instituciones públicas que se han olvidado de los fines del Estado Social de Derecho. Todo parece indicar que la humanidad se halla en una de sus encrucijadas decisivas: aquí entra la reflexión como un llamado de conciencia de estos saberes para las instituciones en general.

Elas aportan como alternativa la democratización social real, intensiva

y extensiva, desconfiando al mismo tiempo de los mecanismos que sólo invitan a su sometimiento frente a lo que hemos venido llamando la “naturalización” de todos los saberes, con la apuesta de que aquellas por ser “blandas” no generan “capital” y las “duras” sí. Siempre deberá haber un equilibrio entre ellas, los científicos de las ciencias sociales y humanas son tan necesarios como los de las ciencias exactas y naturales: una no debe avasallar a la otra. Podemos decir que la dignidad de las ciencias sociales y humanas no debe ser mancillada, ellas no pueden arrodillarse en perder su norte, que es la crítica contumaz y la producción de recursos teóricos y conceptuales que la sociedad necesita, si se da su vasallaje, caeremos en el fundamentalismo de las otras. Un principio democratizador de los saberes de las ciencias sociales y humanas está en el derecho a la duda, a la crítica, a la apuesta en cuestionar a la ley. Las condiciones establecidas por la globalización, ponen a las ciencias sociales y humanas a debatir alrededor, por ejemplo, de cómo los procesos de innovación compulsivos son contruidos por la industria de la publicidad. Es lo que se llama el modelo social nuevo, que es perverso y que pervierte al ser humano: la cuestión de hoy, que la asumen estas ciencias, consiste en el “secuestro” del individuo por la innovación “eficientemente” consumista. A partir de aquí, se hace necesario que en las instituciones educativas la formación en estas ciencias sea clave para humanizar el sentido de lo humano, que hoy está pervertido. Se hace necesario avanzar mediante categorías analíticas precisas frente a esta dura realidad, cuando todo, hoy es ambiguo y acaso retórico.

Para la crisis actual de los procesos de formación de las profesiones, vale la pena recordar las siguientes admoniciones: Weber, sostenía, que la “Universidad forma profesionales sin alma”. Y Estanislao Zuleta afirmaba “que la Universidad forma genios pero cretinos en la vida social”. Y Guillermo Hoyos, en la misma línea de conducta sostenía, que “la Universidad colombiana del siglo XXI debería encargarse más de formar socioafectivamente antes que cognitivamente”, decimos nosotros, por todos los desangres de la sociedad colombiana. Lo que hoy está en juego es la comprensión humana en toda su plenitud instituida, contingente y dinámica al mismo tiempo. Estos saberes están amenazados. El Estado destina una abultada cantidad de recursos monetarios para “potenciar” las investigaciones que lleven a la innovación, en el supuesto, de que Colombia alcanzaría óptimos grados de desarrollo. Lo amenazado es justamente el reconocimiento de

los saberes de las ciencias sociales y humanas como creatividad histórico-social. Frente a la crisis, ellas irrumpen decididamente.

Frente al estado de cosas, donde todo acaba viéndose como el reflejo formal de una lógica impecable que rige el sistema, las ciencias sociales y humanas abordan la naturaleza de ese estado de cosas: ellas reclaman siempre un espacio institucional, porque conviene al país, a la sociedad, a nuestra niñez, a nuestra juventud y a nuestro Estado Social de Derecho, seguir formando filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos, literatos, artistas, economistas, todos críticos, como crítico ha de ser el docente que los forma. Esta formación, hoy, es más problemática que nunca. En este ejercicio, se ha asumido una concepción de substancialidad de las ciencias sociales y humanas, que nos acerca a la idealidad democrática de lo que contemplan los fines de ese Estado y los Fines de la Educación colombiana. Las ciencias sociales y humanas, tienen retos por enfrentar: la globalización, la importancia de los estudios culturales, la interculturalidad y los estados, las culturas emergentes, la reconfiguración de la sociedad y la política, las políticas científicas, la institucionalización y la posdisciplinarización, la cultura de la paz y el Posconflicto: son compromisos y desafíos para estas ciencias (Mora, 2014: Estudios Jurídicos...).

EL CARNAVAL: UNA EXPRESIÓN CULTURAL EN EL CURRÍCULO

El punto de partida de este trabajo consiste en “mirar” el carnaval, como ese conjunto de valores, que merecen ser interpretados como integrantes y correspondientes de actos sociales y educativos: se trata, de abordar el carnaval en sus dimensiones, de manera tal, que se hace posible la comprensión de esos actos como un todo coherente de significados y motivaciones, que fundan el sentir de un pueblo y una región, porque se lo vive social y educativamente haciendo parte del acervo cultural regional.

Ahora bien, para elaborar este punto de partida es menester responder a dos preguntas: 1. ¿Cómo llevar al currículo escolar los contenidos culturales del carnaval, como ese cuerpo individual y colectivo de valores, que identifican esta festividad regional? 2. Si se curricularizan esos contenidos, ello significa que el currículo contribuye a la identidad cultural regio-

nal como una estrategia de educación, ¿de qué modo se estructuran esos contenidos? Estos interrogantes pretenden advertir cuáles son las características de los contenidos de enseñanza para determinar su viabilidad en el currículo. Este problema surge al identificar y clasificar los diversos órdenes de valores presentes en esta festividad. Dado que nos proponemos circunscribir este ensayo al estudio de los contenidos culturales a ser curricularizados, entonces, el problema consiste en promover el sentido formativo de la identidad misional de esta Fiesta Magna en las instituciones educativas.

Pero aun cuando este problema no ha sido asumido como un Proyecto Distrital o Regional para educar y formar en los valores identitarios de la región Caribe, la existencia de una tradición cultural al respecto y el deseo de proporcionar un cuadro general de la suma de tradiciones y valores culturales que se ponen en escena en los días festivos en el Caribe, justifican las consideraciones sobre la curricularización del carnaval como educación cultural. Las interminables muestras de acervo cultural dan cuenta de la naturaleza de esta festividad en la “larga duración”, como diría el historiador francés Braudel, que está fundada en sedimentaciones y latencias de que el carnaval representa la vinculación de lo popular con toda la sociedad, derivándose de allí su permanencia en el tiempo, y que es decisiva como cohesión social, cultural y educativa. Si se abandona lo anterior, es decir, si no se asumen esos presupuestos culturales, sociales, educativos, las emociones y lenguajes insertos en este proceso festivo, entonces, el carnaval como problema de investigación y como educación cultural perdería interés.

El carnaval como educación cultural, expresa reglas, normas y valores, que constituyen un orden, que es respetado y valorado por todas las manifestaciones culturales que se explayan en los 4 días de alegría popular en Barranquilla, y buena parte de pueblos y ciudades de la región Caribe: se trata de una coherencia interna de significados presentes en la “Gua-cherna” o en “la Gran Parada” en sus expresiones externas de escenificación. Entonces, la tarea de la escuela desde el currículo es valorar esos significados para hacerlos permanecer en el tiempo, como ese conjunto de reglas, valores y manifestaciones culturales como tradiciones: es dar coherencia curricular educativa y formativa a ese conjunto de significados,

que están presentes en los participantes, es “pillar” las movidas hechas por los actores de esta festividad, como acciones definidas y realizadas por personas identificables y definibles. Esto muestra que los contenidos culturales son normas de conductas de un grupo de personas (una comparsa, por ejemplo), como una directiva social y cultural a ser escenificada en la “Vía 40”, para el caso del carnaval de Barranquilla. Son personas calificadas en ese quehacer, que “lo viven y lo gozan” de acuerdo con normas internas de una comparsa, como sentidos figurados y escenificados. Es un orden muy bien detallado de cosas y posturas, como un cuerpo integrado de reglas para los participantes de una cumbiamba, que determinan las condiciones bajo las cuales ella permanece en el tiempo junto con sus integrantes, cuya función es “ordenar” ese culto cultural por el carnaval para llevar a cabo un ejercicio pedagógico de preservación de esta tradición como fuerza cultural regional.

Nuestro punto de partida, ha venido consistiendo en afirmar que el carnaval expresa un conjunto de expresiones culturales, que deben tener su asiento en el currículo escolar, lo que se hace o debe seguir haciendo como la mejor estrategia por la cual la sociedad las interpreta, porque hacen parte de un conjunto correspondiente de acciones sociales, de manera tal que sean comprensibles y valoradas como ese conjunto coherente de significados y motivaciones por la sociedad, por un colectivo o individualmente. Esta aptitud se funda en el hecho de que los valores culturales son efectivamente los que dan pertinencia y sentido a lo que es el Caribe, porque se los vive social y educativamente. Ahora bien, ¿cuáles son esos valores que, deben ser llevados al currículo escolar para preservar esta tradición hacia las nuevas generaciones? Ellos no pueden ser sino el conjunto de acciones de los actores intervinientes y de la sociedad barranquillera o caribeña. Estos valores, son, en último análisis, valores que determinan las condiciones bajo las cuales se preserva la fuerza cultural del carnaval. Se sigue de aquí que los valores culturales constituyen la contrapartida para aunarnos a otras tradiciones culturales colombianas. Es aquí, donde tenemos que buscar y pedagogizar la efectividad de los contenidos de enseñanza de lo cultural para la vigencia de la identidad misional de esta festividad.

De acuerdo con esto, las expresiones culturales que se manifiestan en los días de la Magna Fiesta Caribe, consideradas como un sistema de va-

lores, pueden ser definidas como el conjunto de valores de pertinencia e identidad cultural que efectivamente se explayan en el espíritu del barranquillero y caribeño, porque los viven social, cultural y educativamente: es la vigencia sobre la base de nuestro punto de partida, esto es, aceptando ese conjunto de valores culturales para ser interpretados, comprendiéndolos como las acciones pedagógicas y curriculares para preservarlos en el tiempo, como respuestas de sentido por parte de la sociedad a través de la escuela. Por lo tanto, para llevar estos hechos culturales al currículo, se requieren de estrategias curriculares para atender esta pertinencia, que hace parte del circuito cultural nacional (currículo nacional), lo que da por sentado la necesidad de construir circuitos locales y regionales que dialoguen con el circuito nacional de identidad, en el sentido, que esta identidad se nutra y adquiera sentido a partir de las muchas festividades locales y regionales, constituyendo un factor clave de cohesión social y cultural, cuando se buscan los fundamentos de la identidad nacional.

La respuesta es la educación cultural, como la llamada a formar un todo que integre los anteriores circuitos.

140

En los procesos de formación, el carnaval como expresión de valores culturales debe ocupar un lugar central en el currículo escolar. Esto en razón de señalar, que en la conciencia individual y colectiva de las gentes del Caribe colombiano reside este ideal cultural y evidente, como la fiesta más elevada de este contexto. Lo que se refleja con un grado mayor de claridad e identidad al haber sido declarado y reconocido por la UNESCO como “Patrimonio intangible de la humanidad”.

En forma paralela a esta idea, particularmente, la escuela, debe dar un uso formativo, con arreglo al cual los valores culturales presentes en esta festividad vienen a significar la virtud del pueblo barranquillero, que según este modo de ver, es simplemente la expresión del goce y la alegría individual y colectiva. Desde este espíritu debe ser entendido lo que el currículo haga unos meses antes de su inicio. En el carnaval, como basamento cultural en los procesos de formación, el currículo entra a identificar, jerarquizar, priorizar y armonizar los deseos e intereses de los estudiantes frente a este acto cultural y social. Entonces, el sentido de estos valores se da a través de su curricularización: porque permean y constituyen postulados

sociales y éticos que se resaltan para ser distribuidos en la pirámide axiológica de las instituciones. En todos los niveles escolares esta idea exige el trabajo por proyectos pedagógicos y curriculares (Mora, 2012, p.67).

Este ideal de formación en valores culturales es una estrategia pedagógica y curricular dotada de una poderosa fuerza motivadora para niños, niñas y jóvenes. En el Caribe esto se respira, y parece haber una comprensión como demanda regional: se trata de fomentar el germen por la identidad cultural. El poder de formar en ella es grande, en cuanto fortalece y excita la formación integral. Por otra parte, el hecho mismo del desarrollo y fortalecimiento en estos valores, empodera al sistema educativo, advirtiéndole que la comunidad se encamina por procesos de cohesión ciudadana en su tejido social desde la cultura.

Si los valores culturales en un sentido formativo, significan que, cualquiera sean las circunstancias contextualizadas, ellos deberán estar en la misma ponderación curricular de otros valores que hagan parte de la escala axiológica de las misiones institucionales. Ha de resultar obvio, sin embargo, que tal ponderación es lo que nos lleva a entender generalmente la formación a partir de la cultura. Este reconocimiento significa de hecho, que la sociedad busca lograr su identidad considerando su contexto cultural.

141

Esto debe ser visto como equidad axiológica en el currículo, siendo uno de los requisitos en la construcción de un Proyecto Educativo Institucional como valoración, a fin de que se materialice en el Plan de Estudios, considerando las ventajas de esta distribución curricular. Se trata de una demanda de ponderación de los fines de la educación a través de la cultura, lo que conlleva a la exigencia de abordar la formación, no como la construcción arbitraria, o sin razón cultural suficiente.

La exigencia de formar en valores culturales, aprovechando la festividad del “patrimonio intangible” debe ser comprendida, por lo tanto, en un sentido general para las instituciones educativas, por ejemplo, del distrito de Barranquilla, como una necesidad hacia de ser curricularizados. Esto significa que, es un requisito para áreas curriculares, como Educación Artística y las Ciencias Sociales en interrelación con otras del Plan de Estu-

dios, que las lleve a identificar criterios para determinar, qué es lo que ha de ser considerado como contenido cultural desde el carnaval. En otras palabras, esta demanda que se le hace al currículo, está contenida en la idea de que la formación integral se consolida mediante estos valores relevantes. De acuerdo con esto, los diversos proyectos pedagógicos y curriculares que se construyan, se harán de acuerdo a sus contextos barriales, pues no es lo mismo, un proyecto referido al carnaval de una escuela del “Barrio Abajo” a uno construido en el Barrio “El Paraíso”, ambos pertenecientes a Barranquilla. Se trata de ofrecer pautas de creatividad de contexto, que han de ser aplicadas como relevantes para ilustrar la función formadora de la cultura.

Esta estrategia curricular debe ser usada con frecuencia frente a otros eventos culturales de sumo interés para localidades y regiones colombianas, y, el criterio está dado por la jerarquización de los valores culturales que se haga en los procesos de formación, como la idea que exige un diálogo entre las áreas curriculares. La pauta de evaluación es aquí, la contribución que realice cada institución educativa para con la sociedad, al formar ciudadanos éticos y democráticos, con un fuerte arraigo en la identidad cultural. La relación es concebida como esa comunión axiológica, que se expresa precisamente, en el criterio relevante que determina la formación ciudadana y democrática como reclamo de la sociedad.

El principio-valor-fin de la identidad cultural es el fundamento de la idea acerca de la importancia de apertrear el currículo con insumos teóricos, conceptuales y procedimentales basados en valores culturales, como esa necesidad de satisfacer la formación integral. Este principio se funda en la consideración que tienen los contextos locales y regionales para promoverlo en el plano educativo. Sobre la base de este principio se debe facilitar la construcción de proyectos pedagógicos y curriculares para escenificar que esos valores, significan en sí, mucho para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral: es una exigencia constitucional y legal (artículo 5 de la Ley 115 de 1994), exigencia que actúa como criterio de apoyo a los fines de la educación colombiana.

Esta exigencia no excluye las identidades locales y regionales de otros

contextos diferentes. El requisito base, es que la distinción obedezca al hecho de que a la luz de ciertos criterios relevantes, los currículos respondan a las circunstancias axiológicas de espacios y tiempos determinados. Es una demanda educativa-formativa como estrategia para curricularizar los valores culturales identitarios, exployados en la Magna Fiesta Caribe, como es el carnaval, lo que justifica entonces, la pretensión de favorecer el diálogo de esas identidades con la identidad nacional, como el máximo contenido ético y cultural en la construcción del gran Proyecto Educativo Cultural Nacional: esta relación dialógica es de una importancia primordial en la preservación de la formación de un ciudadano ético y democrático.

BARRANQUILLA EN EL IMAGINARIO MUSICAL: SU ABORDAJE EN EL CURRÍCULO

Estudiar el imaginario musical para “pillar” como una de las “Perlas del Caribe”, es Barranquilla, nos ofrece una elevada utilidad formadora, en cuanto sirve al propósito de abordar desde la escuela las manifestaciones artísticas, desde canciones como “En Barranquilla me quedo”, “La luna de Barranquilla”, “Mi vieja Barranquilla”, “Barranquilla, Barranquilla”, “Puente Pumarejo”, “Frutos del Carnaval”, “La Guacherna”, “Te olvide”, “Río y Mar”, “Barranquilla es tu ciudad”, entre otras, que registran diferentes géneros musicales, determinan la influencia de la ciudad en quienes han compuesto canciones para saludar por siempre a “La Arenosa”, o, a “Curramba la bella”. Por otra parte, el grueso de las canciones, que recorren el mundo, presentándonos detalles de ella, que nos ayuda a identificar sus valores, principios y mensajes, ya que se tratan de canciones que perduran con el tiempo, que además tienen el encanto de entusiasmar a quienes las escuchan con emociones y sentimientos por la ciudad Bicentennial de Barranquilla.

143

El conjunto de compositores que han expresado su amor por la ciudad (Esthercita Forero, Nelson Pinedo, Nelson Henríquez, Rafael Campo Miranda, Pacho Galán, Marco Aurelio Álvarez y Oscar García, Mariano San Idelfonso, Carlos Vidal y Víctor Mendoza, entre otros, muestran como el amor vertido en melodía sostiene los sentimientos identitarios por la tierra, como una propensión natural, social y artística, o como la contemplación de los autores por un determinado paisaje, por ejemplo, “los palitos de matarratón”, el juego de las brisas decembrinas, o barrios como “desde

Rebolo hasta Carrizal y desde la Ceiba hasta el Barrio Abajo” como esos lugares de memoria, ante los cuales las generaciones venideras podrán asociar las diferentes etapas del desarrollo de la ciudad, con sus diferentes títulos, como, “La Fenicia del Caribe”, o, “La Puerta de Oro de Colombia”, quedarán con el imaginario musical para la posteridad, lo que ha calado profundamente en las mentalidades de los barranquilleros, de la gente de la Región Norte, del país y de América Latina y el Caribe. Se trata de ejemplos ilustrativos, tomados como ejemplificaciones musicales de la personalidad de una ciudad.

Es pertinente anotar, que este imaginario musical, expresado en canciones como “Unos para todos”, “Pa’Barranquilla”, por citar unos títulos de cantos a la ciudad, dan cuenta de la inclinación a manifestar su son mágico, su ambiente Caribe y cosmopolita, lo que debe ser objeto de estudio y enseñanza en el currículo escolar y universitario en la medida que implica, por ejemplo, que las instituciones educativas de la ciudad al otorgar un título universitario, quien lo reciba debe llevar consigo por siempre este ambiente cultural, de playa, brisa y amar, además, académico, amigable, industrial, y ante todo muy Caribe. Es una razón adicional para pensar en instituir la Cátedra Barranquilla a nivel de la educación superior, que vendría a ser ese terreno abierto para que la cultura cale a quienes se formen en este nivel (Mora, 2012, p.90).

En realidad este ambiente se explaya en las muchas canciones sobre la ciudad y sobre la manera como se le han otorgado títulos, lo que viene a constituir un factor relevante para asociar el desarrollo de la ciudad en todos sus aspectos con valoraciones que se han conjugado en todos los tiempos de la ciudad, en términos muy diversos y con connotaciones culturales significativas, según quien haga la calificación ya del título o de quien le compone una canción: se trata de explorar en el análisis de las actitudes los diferentes hechos identitarios, que se les considera un atributo valioso de la personalidad histórica de Barranquilla.

Decantar este imaginario musical a efectos de formar una cultura de pertenencia a la ciudad, implica reconocer que ella tiene una entidad de sentido para sus habitantes y para quienes la visitan, para la región y el país a través de cualidades esenciales de su ser como una ciudad: abierta,

pluralista, cultural, industrial, que la hace singular, por ejemplo, frente a las perlas restantes del Caribe, como son Santa Marta y Cartagena.

La imagen de la ciudad en el repertorio musical de autores de la región y del país hermano, Venezuela, no sólo es relevante para entender las manifestaciones de cómo la ciudad es sentida fuera de la región Caribe y del propio país: constituyendo un elemento de empatía por las causas de la ciudad, lo que define su perfil, que denota un compromiso en todas sus dimensiones, como ese deseo de permanecer en la ciudad, de quedarnos en ella, como bien lo expresara “Joe” Arroyo “en Barranquilla me quedo”, lo que consigna un conjunto de manifestaciones y actitudes para con la ciudad, como un producto de la cultura y la magia del Caribe, donde se patentizan unos valores sustanciales, que son legitimados con el tiempo a través de sus cantos: compromiso con una ciudad que con su ambiente nos hace quedar en ella, por la inclinación por sus paisajes culturales, por su gente, por su carnaval, por su río. En suma, es una actitud de simpatía con Barranquilla.

En sus 200 años, Barranquilla en lo educativo demanda un Proyecto Educativo en dos planos: el primero, para atender el interrogante siguiente: ¿cómo favorecer una educación y una formación con calidad y con un fuerte acento por la cultura? El segundo, ¿cuál es la función social de las fuerzas vivas de la ciudad en este Proyecto Educativo para visionar a la ciudad más allá del Bicentenario? Todo ello, estaría acompañado de la socialización del pasado en función de su presente y futuro: su gente, su cultura, sus presupuestos materiales, las condiciones de hábitat, la intervención de los saberes en el desarrollo de la ciudad, sus oportunidades y vocaciones marítimas. Digamos todos, felicitaciones de amor por Barranquilla.

CURRÍCULO Y MATONEO ESCOLAR

La situación nacional a partir de 1991 ha impulsado transformaciones en el sistema educativo colombiano. No cabe duda de que la gravedad de la problemática educativa ha sacudido en su conjunto la estructura del currículo escolar. Esto significa que este dispositivo está comprometido con el desarrollo y fortalecimiento de las políticas del gobierno nacional en materia de calidad educativa y de la convivencia escolar. Lo particular es que los problemas educativos, están sujetos a visiones disciplinarias múltiples,

que involucran directa o indirectamente el estudio, por ejemplo, la Ley del matoneo o Ley 1620 de 2013; que son visiones que están entrelazadas con otros elementos sociales de diversa índole.

Por eso es urgente que para pensare los procesos de formación integral resulta de interés y apropiado aprovechar la situación expuesta para reexaminar el papel del currículo en dicha formación, en relación con los aportes de otras disciplinas, detectar puntos de entrelazamiento, identificar sus especificidades, reflexionar sobre el papel de la curricularización de lo preceptuado en esta Ley de convivencia escolar, por ejemplo, procurar una aproximación a su contenido, discutir el tema de la interdisciplinariedad y, en general, explorar y concretar el papel del currículo en esta apuesta.

La primera cuestión que se plantea aparece referida a un interrogante, que tiene que ver con la Ley 1260 de 2013: ¿cuál es el papel del currículo en la puesta en escena de ella en los procesos de formación?, esto es, ¿qué temas o contenidos, también, problemas de investigación, pueden ser objeto del currículo escolar? Absolver tal interrogante debe pasar primero por una exploración sobre la noción de convivencia como preocupación del currículo (Martínez, et al, 2004, p.276). Es decir, la pregunta fundante sería: ¿cuál es la relación del currículo con la convivencia escolar?

De conformidad con las posturas clásicas, de extensa y general aceptación dentro de la comunidad académica del campo de la educación, esta relación se refleja en los Proyectos Pedagógicos y en los contenidos de enseñanza, para denotar la relación de la convivencia con el quehacer de la institución educativa, cual es la de formar; esta relación puede definirse como la estrategia del currículo que se ocupa del influjo recíproco entre lo que se enseña y se aprende, analizando las recíprocas y mutuas influencias entre docentes y estudiantes. Esta curricularización debe investigar profundamente las relaciones entre los fenómenos de convivencia, que hacen posible el matoneo, con los cambios curriculares, para tratar de entender la convivencia en su interacción de hechos con el entorno social.

Entonces, la convivencia es un producto social, por ende, forma parte del quehacer curricular, lo cual significa que la convivencia no deberá ser

presentada como algo ajeno o externo al currículo, con el cual se interacciona. En este caso, la convivencia es una práctica social, que de manera dinámica, impregna los rincones de la escuela, de ahí su aprehensión por el currículo, como uno de sus objetos de atención (Mora, 2010, p.89: Derecho Educativo).

En resumen, la relación señalada en este ensayo, puede tener los siguientes aspectos para ser considerados por el currículo desde el Proyecto Educativo: a) la relación entre currículo y convivencia se circunscribe en el quehacer de la práctica de los docentes, como una estrategia de pedagogizar la mencionada Ley, para que los contenidos de enseñanza asuman distintos grados de relación en este quehacer; b) el currículo representa el elemento dinamizador el PEI, incorporando las disposiciones normativas en el día a día de lo que se hace en la institución educativa, c) conectado con lo anterior, el enfoque micro de la convivencia escolar debe ser abocado por el currículo, que debe tener presente, en la medida en que, desde la definición hasta la aplicación de la norma a un estudiante en particular debe existir una continuidad de factores micro y macro de la vida cotidiana, que inciden en el control social de la convivencia escolar; d) se debe convocar el interés de todos los actores que deben interiorizar esta normativa como modalidad de actualización.

147

REFLEXIÓN PARA AMBIENTAR LA CONSTRUCCIÓN DE UNA POLÍTICA CURRICULAR

Pensar en ambientes para la construcción de una política curricular nacional en diálogo con lo local y regional apunta a poder identificar los problemas educativos suscitados por la existencia y práctica de modelos educativos, pedagógicos, curriculares, evaluativos y de gestión que no responden a nuestras realidades sino a los requerimientos de organismos internacionales. Ello, en razón de que las políticas que se traducen en reformas educativas carecen de un núcleo de problemas claramente identificados que deben ser asumidos como investigación por quienes forman para ejercer la docencia, como son las Facultades de Educación, que son las llamadas a empoderar el campo intelectual de la educación, como una seria reflexión hacia una filosofía de lo pedagógico, de lo curricular y de los otros núcleos centrales del campo, como lo hacen otras ciencias, como las jurídicas, lo que conllevaría a hacer coincidir esos problemas con las distintas ramas que lo integran.

Dado que los conceptos de formación, aprendizaje, didáctica, enseñanza, entre otros, constituyen el meollo de la construcción de una política curricular, como filosofía de la educación, la que nutriría un pensar analítico para el aprendizaje y la enseñanza desde propuestas curriculares (planes de estudio, proyectos pedagógicos y estrategias didácticas) como filosofía de la transformación (De Alba, 2007, p.45). En la medida en que haya esta preocupación por parte de quienes asumen el campo de la educación como su quehacer, entonces, la noción de formación, que es la gravitante en una política curricular, y la manera en que esta debería producirse y aplicarse, contribuiría al diseño de una política concreta que dialogue con los diferentes contextos (local, regional, nacional, latinoamericano y mundial). Hemos de recordar que una política curricular debe partir de un importante postulado de que un estudio de los problemas educativos, debe darse sobre un estudio de aquellas categorías que hacen parte del núcleo de dichas problemáticas, porque es trascendental para la comprensión de la naturaleza del campo realizar estudios históricos y sociológicos de la educación.

Hay cinco argumentos que contribuyen a identificar cinco o más sentidos en la investigación educativa: 1. Los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje son necesidades reales de los diferentes contextos señalados. 2. Debe haber una relación necesaria entre estos contextos y las reformas educativas y sociales, o entre la escuela, la familia, la sociedad con el Estado. 3. El estudio de los conceptos gravitantes (o el estudio de su significado): a) merece ser de atención por parte de las Facultades de Educación y de los grupos de investigación adscritos al campo; b) debe potenciarse la investigación educativa en escuelas y colegios para abordar la relación de enseñanza y aprendizaje con los problemas familiares, sociales y culturales, y de la crítica valoración de la responsabilidad del Estado como potenciador de los fines del Estado Social de Derecho. 4. Un ordenamiento jurídico-educativo no debe ser un sistema lógico cerrado, por el contrario, deberá ser abierto, para que a través de él se pueda impactar la investigación educativa en relación con los fines sociales de la educación.

Una política curricular es clave para las otras políticas estatales, es la clave para la comprensión de la centralidad del ser humano, en cuanto

permite desarrollar y fortalecer una ciudadanía democrática, pues viene a secundar su ambicioso aserto desde la educación. Esta política constituye la base del ordenamiento jurídico-educativo, y lo que se echa más es la falta por parte de quienes orientan este sector, es que no se asume dicho ordenamiento como investigación.

El empeño oficial en demostrar la tan cacareada “política de calidad” de la educación, en realidad son meras estipulaciones legales, técnicas y procedimentales está imponiendo una cierta “penalización” en los procesos de registro calificados y acreditación de los programas académicos universitarios. Y este no es el meollo del asunto. Esto en razón de que un análisis desde el punto de vista constitucional, excluye la noción de autonomía con responsabilidad social por parte del Estado y particulares en lo educativo-formativo; porque resulta inexplicable que estemos hablando de la relación derechos-deberes derivados de la Constitución y la ley, para concluir, a mi manera, que es necesario que las normas del sistema educativo estén ligadas a normas éticas y principios de justicia social, que sean dictados en los principios rectores constitucionales y en las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, y solo, sobre esta base puede el Estado exigir responsabilidad social a los particulares, siendo él, el mentor y actor principal de responsabilidad.

149

Debemos estar con los ojos bien abiertos para saber la letra menuda de una política curricular, para “mirar”, “pillar” la distancia entre lo escrito y la realidad, a fin de exigir su real aplicación, en el sentido, en el análisis de la actividad reglada de la educación en sus distintos niveles entre lo enseñable y aprendible desde la realidad real. Y, es que la construcción de una política curricular no es una operación absolutamente lógica, lo que resulta esclarecedor tenerlo en cuenta. Se trata de dar a conocer agudamente los rasgos cardinales de los problemas educativos y de las tendencias contemporáneas del campo, que se ha de recalcar, porque resaltarlos es imprescindible no solo para la educación misma, sino para una filosofía que analice sus problemas. Debe existir un núcleo de problemas significativos, de problemas discutibles en los diferentes contextos en cuestión para que la evidencia sea más realista y aplicable. A los problemas suscitados podemos llamarlos “problemas de contextos educativos”, que afectan la relación de la enseñanza con el aprendizaje, lo que viene a ser el razonamiento

deducible y acariciado de todo sistema educativo, pensando en la centralidad del ser humano, para que sirva de modelo en la actividad formativa.

Así pues, hallaremos en la construcción de esta política curricular el aspecto de la necesaria intersección entre lo local, lo regional y lo nacional para demostrar la positividad de estos circuitos, como la enfática insistencia de que la formación debe responder a los contextos tal y como ellos son. Una política curricular es un sistema que tiene en cuenta el carácter impreciso y abierto del lenguaje de los contextos, que considera las situaciones de la sociedad. Y, para el caso del docente inserto en dicha política, él debe tomar los significados de la realidad para llevarlos a los contenidos curriculares para que sean enseñables en el sistema educativo, como la manera reflexiva de aplicación de dicha política. Se trata del replanteamiento crítico que nos demuestra que los hechos enseñables son esencialmente hechos de la realidad social.

LOS FINES SOCIALES EN UNA POLÍTICA CURRICULAR

150

Una política curricular de Estado debe ser derivada del convencimiento de que deberá ser coherente con la construcción de proyectos educativos avenidos de significados y problemáticas acordes con la mentalidad de la gente corriente y sus contextos, que es la más llamada a beneficiarse por parte de las instituciones educativas para que proyecten su misionalidad a la luz de los fines de la sociedad, que son fines dinámicos, correspondientes con los avatares de la misma, es decir, atendiendo sus necesidades crecientes.

Lo anterior invita a reelaborar rigurosamente este argumento por parte de los expertos curriculares. Lo que hay que demostrar es que una política curricular, para ser efectiva, ha de construirse a la luz de conceptos del campo de la educación, de los contextos y de las demandas sociales para que los fines, planes de estudio, proyectos y objetivos educacionales sean ante todo objetivos sociales, que han de estar presente en las agendas de sus constructores. Entonces, los proyectos pedagógicos y curriculares deberán ser coherentes con esas necesidades, teniendo que considerarse englobados por el contexto, en un sentido amplio, pertinente, participativo y muy articulado con la realidad social. Este replanteamiento crítico trae

la siguiente conclusión: en vez de diseñar políticas ajenas a las demandas sociales, lo que demuestra nuestro argumento, es que el contexto se hace imperativo en este ejercicio, él debe estar presente, sino se da esa exigencia, dicha construcción será incompleta, en tanto no apunta a dar respuesta a las problemáticas de la sociedad.

Hay que redoblar esfuerzos por la operatividad de estas necesidades en los diseños de proyectos, en el sentido de que ellos impacten prácticas educativas, pedagógicas y curriculares transformadoras. Debemos afirmar que las demandas sociales viene a ser guías en la construcción e implementación de esa política, están en cierto sentido, a su alcance, y sólo falta que sean identificadas y se hagan curricularizables: los constructores no tienen más que extraerlas de la realidad, en tanto, están latentes para ser aprehendidas. Llamar a este proceso “construcción curricular desde las necesidades y fines sociales”, conviene hacerlo así para significar la continuidad de lo que quieren la familia, el Estado y la sociedad.

Una política curricular que dialogue con los fines sociales debe reflejar la presencia de las problemáticas locales y regionales. Lo que pretendo significar es que las decisiones inteligentes de esta política se han de tomar necesariamente sobre bases defendibles, como exigencias éticas por parte de los responsables de este proceso. La sociedad no debe estar a merced de políticas educativas de gobiernos de turno: deben ser políticas de Estado. Hay que procurar por todos los medios que puedan ser debidamente contextualizadas y proyecten la razón de ser de la educación para una sociedad más justa y solidaria, como herramienta de transformación en beneficio de la centralidad del ser humano. La labor del curricularista que busque la resultante de estos argumentos, con todo lo que ello entraña, es el mejor ejemplo de razonamiento educativo plausible y ético, orientado hacia fines éticos y sociales: formar buenos ciudadanos (Mora, et al, 2014, p.67).

Desde luego, no ignoro que toda una tradición de políticas educativas que no daban respuesta a los contextos se empeñan aún en seguir trasegando los caminos de escuelas y universidades. Ahora deben dar paso a decisiones políticas pertinentes, participativas y contextualizadas de conformidad con los fines y principios constitucionales de nuestro Estado So-

cial de Derecho. Se trata de pensar en decisiones curriculares creativas e innovadoras, construidas a la luz de fines, objetivos y directrices políticas de Estado. Y, es una invitación a revisarlas permanentemente. Ello invita a la construcción a largo plazo de una política estatal desde los diversos fines y directrices políticas a la luz de los cuales se decide el futuro de la educación de Colombia, en razón de que ellos, por su importancia, deben ser llevados al núcleo de esa política con propuestas significativas frente a las necesidades sociales. Expondré dos razones para dar realce a este argumento: 1ª. Todo lo que sea aprehendido como problemática social debe expresarse como investigación para generar impactos, como remisión a los fines sociales. 2ª. Se debe insistir en destacar el firme núcleo de significado establecido en la política de Estado (la relación fines y contextos), que es de importancia capital para todos los niveles educativos, cual es, la dignidad humana.

Hay que templar esta distinción: la construcción de una política curricular con base en los fines sociales, que consiste en afirmar la existencia de la identidad entre política y demandas sociales, que debe ser el ideal de las decisiones estatales y de las instituciones educativas, para sostener que los elementos con los que se las construyen, deberán ser democráticos, participativos y pluralistas, como núcleos de significados básicos existentes en toda política educativa-curricular, ya que no hay nada en su naturaleza que no guarde coherencia con todas las cuestiones que pueden reconsiderarse a la luz de esa política pensando la centralidad del ser humano (González, et al, 1994, p.23). Desde luego, una relación de fines y política curricular, debe ocuparse de los problemas pertenecientes a lo local y regional en diálogo con lo nacional, deben ser justamente esos problemas, el pan nuestro de cada día en las Facultades de Educación y para los grupos de investigación, pero, una cosa es investigarlos y otra, es la debida solución a sus problemáticas.

Lo importante de este planteamiento es que en realidad se haga frente al propósito de los fines de la educación señalados en la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación. Ello contribuye poderosamente a la formación de ciudadanos más justos y solidarios. Estas reflexiones nos llevan a resaltar que los principios fundamentales de tal política son parte del concepto de formación integral, como muy claramente está expresado en el objeto

de la mencionada ley, lo que le da validez al sistema educativo, abriéndonos hacia una conciencia educativa de la sociedad colombiana como imperativo ético: se trata de un mensaje con un hondo sentido basado en nuestra Ley de leyes. Es una concepción de educación profundamente humana llevada al currículo, como un componente fuerte de una política educativa de Estado, como algo que contiene en sí el principio esencial del humanismo, la centralidad del ser humano, como proceso enseñable y aprendible, que tiene un valor ético, aparte del intelectual en el sistema jurídico-educativo, el cual tiene por misión hacer realidad los principios de un orden social justo y digno desde la educación.

CONVIVENCIA ESCOLAR PRELUDIO DE LA CONVIVENCIA CIUDADANA

La discusión en torno al concepto de “curricularización de la convivencia” asumido desde el Manuel de Convivencia de una institución educativa condensa una postura referida a su objeto: formar para la paz y la convivencia ciudadana, a partir de la cual se constituye una plataforma desde la que puede avanzarse para dilucidar distintos aspectos involucrados en ella, de los cuales el currículo debe asumirlos.

153

En concordancia con lo anotado, cabe precisar que por curricularización de la convivencia escolar debe entenderse el conjunto de grandes acciones educativas-formativas como componentes institucionales del currículo escolar, que reflejan su modo de organización o su filosofía. En otras palabras, la convivencia equivale a la institucionalización de la convivencia en general, que se da de manera institucionalizada. Lo que comprende sus productos, características y el tipo de relaciones sociales que surgen en cada institución. Esto implica que el currículo escolar debe tener continuidad y regularidad en los procesos de desarrollo de la convivencia escolar. Puede deducirse, entonces, que la convivencia tiene un asiento especial en el currículo.

Al utilizar la noción de curricularización de la convivencia escolar, que aquí se emplea además como sinónimo de interacción y diálogo para una vida académica integral, de manera general, se habla sobre la existencia de un conjunto de acciones que se promueven en las áreas, las asignaturas y los contenidos de enseñanza, que se encuentran insertas dentro

del Proyecto Educativo Institucional y que hacen parte de lo que pretende lograr por parte de la institución. Estas acciones de interacción son los comportamientos o actuaciones (hacer, permitir) que afectan o inciden sobre otros actores, es decir, sobre los estudiantes, para el caso del matoneo escolar. De tal modo, convivencia escolar como interacción y diálogo escolar para la convivencia ciudadana designa a la interacción como un intercambio de acciones entre los sujetos. Estas acciones de convivencia institucionalizadas en el Manual de Convivencia están orientadas por fines (racionales) o parecen motivadas en la tradición o en las emociones (irracionales), lo cual sirve al efecto de tratar de comprenderlas, por medio de la interpretación de su sentido. Además, estas acciones curricularizadas de la convivencia escolar, como quiera que se ponen en escena en la cotidianidad escolar, deben disponer de unos criterios reglados en este Manual.

154

El criterio para establecer cuáles serían esas conductas o comportamientos que no favorecen el clima escolar a ser atendidos por el conjunto de acciones institucionales, reside en los nexos o relaciones que tengan que ver con el control social que establezca la institución educativa. Empero, aun cuando muchas veces pueden identificarse estas conductas que contrarían la convivencia escolar, no cabe duda, de que los modelos curriculares que se proponen para curricularizar la convivencia, deben ser asuntos de gran interés para los estudiosos del campo de la educación con otras saberes, pues sus vínculos de pertenencia a procesos de formación integral vienen a ser oportunidades en donde los dispositivos curriculares se ponen en escena para promover una convivencia para el aprendizaje y el diálogo. En tal caso, dentro del currículo con una situación concreta, dentro de las tipificaciones que configuran el matoneo escolar, su identificación y las acciones a promover dependerán de la demostración de la institución en “atemperar” en “aconductar” este tipo de conductas para acreditar que la curricularización del Manual de convivencia ha promovido el conjunto de acciones y ha definido el conjunto de operaciones de “control escolar” de estas conductas (Mora, 2010, p.89).

A modo de simple ilustración, el análisis de estas conductas en la cotidianidad escolar, digamos en lo que atañe a los modelos de diálogo y de atemperamiento y de aconductación serán relacionadas con el quehacer de las familias , para establecer cuál es su conexión con el problema del

matoneo en la escuela, porque los padres de familia se encuentran comprometidos con la formación de sus hijos, lo cual repercute en las decisiones que se tomen en la escuela, y en las propias actitudes que asume la familia en tal forma que esto conduzca a los estudiantes a tener una “presión” de los actores comprometidos con su formación para realizar acciones que sea objeto de intervención de profesionales diferentes a los educadores. Con todo, en el campo de las acciones que emprenda la institución es posible agregar algunos elementos formativos adicionales. Debe quedar claro que no sólo interesan las acciones escolares que son objeto del currículo, sino aquellas otras acciones que son objeto de reacción por parte del control familiar, legal, o aquellos que hipotéticamente se encuentren definidos en el ordenamiento jurídico. En su conjunto el campo intelectual de la educación se enriquecería con la ayuda de estos otros “controles”, mediante la revisión y el estudio del debate desarrollado en el ámbito de la convivencia escolar.

El mayor defecto del abordaje de la problemática de convivencia escolar consiste en que, sobre todo, ha dedicado sus esfuerzos estudiar algunos aspectos de ella, sin el diálogo con otros saberes en aspectos que pueden ser relevantes para esos saberes, con el objeto de encontrar criterios para discernir cuándo una conducta deber ser tipificada en el Manual de Convivencia, aunque con renuncia a una exploración teórica referida a la identificación e interpretación de las acciones en conjunto para apuntar a soluciones concretas frente a la convivencia escolar.

CURRÍCULO Y CULTURA

La relación de Currículo y Cultura en los procesos de formación ofrece una teoría que toma más en serio al sujeto en su autonomía, potenciando su creatividad vencida en los diseños curriculares tradicionales, para hacer de la cultura la eficiencia de la animación de la enseñanza y el aprendizaje. El propósito de esta relación es dar cuenta de la cultura como basamento clave de la formación. Para ello señalaremos, que la cultura viene a describir la formación de estructuras sociales, como acontecimientos referenciales para la escuela a fin de dar sentido a la construcción curricular. Tenemos que la emergencia de la cultura en los procesos de formación, podría decirse, es la consecuencia funcional de la multiculturalidad del mundo actual.

Para investigar tal problemática el pensamiento teórico curricular asume la cultura como objeto de los procesos de interacción social que suceden en la escuela, ya que su forma estructural da, por consiguiente, la descripción de la sociedad como una red recursiva basada en acontecimientos culturales, consumados en tiempos reales, que en y a través de sus procesos propios produce estructuras y regularidades, rupturas e imprevistos en el sistema educativo.

La principal atracción de esta relación para la formación consiste en el punto que representa de hecho la comunicación de esta relación en cualquier nivel escolar, que también sirve para la descripción de la selección de los contenidos de enseñanza. En este sentido la cultura es, ante todo, la suma de sucesos que permean los ambientes educativos, posibilitando la reflexión sobre ella misma, como producto del proceso selectivo y cuya selectividad siempre da sentido puntual a una determinada formación, ya que se trata de selecciones de problemáticas sociales.

156

En tal sentido el currículo es un accionar de una sociedad pensando la cultura, es el resultado de procesos socioculturales, donde esta relación de enlace determina tanto la respectiva formación, como también el impacto social de la formación como resultado también social, que resulta de los procesos escolares y culturales. Entonces la cultura sólo puede tener lugar siempre como acontecimiento actual de los procesos de la sociedad y la formación se estimula a través de ella: en eso se desarrolla el sentido del conjunto de acciones que se ponen en escena para favorecer los procesos de formación integrales, con sus intencionalidades y con sus enlaces tributarios para todoOs los basamentos de una sociedad.

Una teoría cultural del currículo se estudia desde la vida social cotidiana con la relación hacia la escuela y como acciones de los sujetos como sujetos culturales. Si se tiene, por tanto, al currículo como una construcción social, ella valora en grado sumo a los actores sociales, que son hombres sintientes, que son los que establecen la relación entre la escuela y la vida cotidiana, y que son los actuantes en este proceso de enlace comunicativo.

Esta teoría está construida de modo que no pueda presuponer la ejecución de un orden normativo cultural instituido como condición de posibilidad, ni presupone lenguajes condicionantes con promesas de posibilidades. Se debe por consiguiente poder describir en la teoría, cómo tiene lugar el enlace de comunicación entre cultura y currículo, cómo se dan estos enlaces, y solo desde aquí se vuelve esta teoría una teoría curricular que impacta los procesos de formación y la sociedad misma. Sólo así se adecua a la formación las estructuras curriculares pertinentes, como la conexión operativa del sistema educativo. En tal sentido la teoría cultural del currículo sustenta los procesos de formación a través de los dispositivos pedagógicos y didácticos que hacen posible las conexiones entre las áreas del conocimiento y las demandas de la sociedad para dotar de mayor plausibilidad a estos procesos, y así procurar que se pongan en escena formas de enseñanza para disponer de mejor manera una formación (Mora, 2010, p.78).

Esta conexión se interesa por consiguiente, en aquello que el sistema educativo le interesa, como serían los fines de la educación. Se trata de favorecer el sentido estratégico-teórico de esta teoría hacia lo socialmente significativo en los procesos de formación, como la construcción que se porta a sí misma como el sentido y forma a lo que apunta un currículo desde el análisis cultural, que es humanista, que fundamenta a la sociedad en la naturaleza humana, que contribuye a la construcción de los procesos de formación desde la cotidianidad: es una perspectiva en la que y mediante la cual los fines de la educación alcanzan a formar al ser más humano.

El significado de este planteamiento apunta a la necesidad de orientar los aprendizajes hacia lo social-cultural, y con ello logramos, que el hombre sea más humano. Esta perspectiva teórica de privilegiar el interés por las emociones, por los sentimientos, por nuestras vocaciones: se trata en contraponer esta perspectiva al hacer del mundo de las competencias, como lo determinista de nuestro sistema educativo, pudiendo concebir la formación del ser humano con un hondo sentido de humanidad.

LOS RETOS DE UNA BUENA DOCENCIA: UN REFERENTE CURRICULAR IMPORTANTE PARA UNA POLITICA EDUCATIVA

La docencia, entendida, como el oficio vivencial de quien realiza una práctica pedagógica en un determinado saber, viene a ser aquella vocación comunicativa, estética, ética y placentera presente en la reflexión de los espacios de formación. Es lo que da legitimidad al docente en ejercicio. Desde este punto de partida podemos señalar los retos a que está sometida esta práctica. Partimos de la siguiente pregunta: ¿por qué una buena docencia? Porque nos conduce al reconocimiento y convicciones de lo que queremos enseñar. Entonces, no solo se trata de una “reflexión epistemológica” de ese saber, sino que se trata también de un problema de vocación, de convicción, en últimas, un problema ético.

Una buena docencia, hurga en procura de su estatuto epistemológico, en la búsqueda explicativa de su objeto, que es la relación de enseñanza-aprendizaje en el cuerpo y la sensibilidad de los educandos, una relación en el tiempo y en el espacio. Es el tiempo formativo, es el tiempo pedagógico, es el tiempo curricular en un espacio: el contexto tal y como es, donde se explaya la enseñanza de los saberes, y es donde cala una buena docencia. En este proceso se requiere de una buena toma de conciencia por parte del docente para dar fluidez, integralidad y enamoramiento por lo que hace, por lo que enseña. Esta concepción de una buena docencia implica su estrechamiento con los cambios sociales (es un reto), lo que ellos plantean, los problemas que espera la sociedad de la educación: se trata de la actualidad docente (es otro reto), considerando perfectamente susceptible de poder abordar científicamente los problemas de la cotidianidad desde los espacios de formación.

El docente tiene sus responsabilidades, como cualquier profesional, es lo que lo mantiene en el tiempo, lo que en la historia se llamaría, su “perdurabilidad histórica”: su enseñar, como su objeto privilegiado, haciéndolo a partir de unos saberes (el saber disciplinar en diálogo con el pedagógico-didáctico): es lo que llega a constituir la reflexión sobre esa enseñabilidad.

La buena docencia ante los retos de las demandas sociales puede “mi-

rarse” mediante dos hechos que, son consustanciales al núcleo de formación en ese saber; por una parte, la autoridad disciplinar, hecho materializado en el dominio teórico y conceptual de una disciplina; por otra parte, el gusto y la aventura, como viajero pedagógico y curricular que el docente hace en cada espacio de formación donde pone en escena su talento académico, dejando llevarse por la recreación anecdótica de su trayectoria, que expresa la movilidad epistemológica y pedagógica de ese equilibrio entre lo disciplinar y lo pedagógico-didáctico (Magendzo, 1996, p.67).

El buen docente, asumiendo las problemáticas sociales a partir de sus contenidos de enseñanza se convierte en un protagonista social, aunque no se le valore socialmente: esta docencia comprometida, parte de que la práctica docente, igual que cualquier otra, debe ser contextualizada, es lo que la legítima, y le da su condición de historicidad. En esta relación de saberes y empatía con los estudiantes para impactar el entorno, de ahí, nace el optimismo y la alegría hacia un determinado saber, una “visión de esperanza” para los docentes con sus estudiantes.

Una buena docencia, exige la conciencia de que el hecho educativo-formativo no es un dato “pasivo”, sin ninguna interacción con lo social, familiar, económico y cultural, sino que viene a ser el producto de una construcción activa por parte del docente para transformar su propia práctica y tratar de enamorar a sus estudiantes desde su saber, y constituirlo en un tejido de relaciones con la sociedad. En una buena docencia se encuentra también el sentido por lo humano, que viene a ser la comprensión del educando y su entorno. Aparecen aquí dos aspectos para el entendimiento de esta buena docencia. Uno que es la integralidad: la docencia de un saber es integral, no mutila, no fracciona, ella integra saberes, sensibilidades, gustos, imaginaciones, diversiones, teorías y conceptos. Se trata de un esfuerzo por captar la realidad social en la práctica docente. Enamoramiento, es el segundo aspecto, el término evoca el poder comunicar para “degustar” saberes en esa relación enseñanza-aprendizaje. Es un enamoramiento por lo que hacemos en los espacios de formación, es el gusto por el amor y la pasión por lo que enseñamos.

Sin embargo, una condición identifica la vocación comunicativa afectiva, estética y placentera de una buena docencia: que desde la enseñan-

za del saber se logre establecer nexos explicativos con la realidad, con el entorno del estudiante y de la institución educativa, para que lo enseñado tenga sentido de vida y de impacto, prestando atención a esa relación no se olvida lo individual, que es el educando en esa relación que se hace mediante la construcción de un saber explicativo contextualizado, siempre en la búsqueda de nuevos problemas para transformar la práctica pedagógica, ya que esta evoluciona de acuerdo con los cambios de la sociedad.

Una buena práctica docente, es también reflexión, es también ensimismamiento, es recordar mi trayectoria como docente por todos “los vericuetos” de formación: es preguntarme, es cuestionarme: ¿cómo y por qué mi práctica pedagógica es así? Cómo la retroalimento? ¿Cuáles han sido sus momentos de crisis y por qué? ¿Sus momentos fundantes e instituyentes, y en qué se funda esta práctica?

CURRÍCULO Y CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE PAZ

Invito como un integrante más del campo de la educación a votar por la Paz: no importa desde qué rincón del país te encuentres, debemos votar decididamente a favor de la Paz como derecho fundamental de todos los colombianos, ya que es el hecho que determinará históricamente nuestra historia del siglo XXI: la Paz como transformación social con un profundo sentido humano. Al contrario de otras épocas, cuando la sociedad colombiana no estaba tan polarizada, como en estas elecciones, el voto de sectores sociales como el educativo, viene a ser decisivo para inclinar la balanza hacia la Paz: los educadores, somos y seremos constructores de Paz desde los procesos de formación. En los próximos cuatro años del Presidente Santos, una vez, obtenga su reelección tiene el deber moral y constitucional, como el primer magistrado y ciudadano (Arts. 67 y 95 de la C.P.) de convocar a instituciones como la escuela y la universidad a contribuir con el logro y mantenimiento de la Paz. Aquí, es donde se activa la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la Paz permanente en el Posconflicto.

La educación, pensando con Gabriel García Márquez debe ayudar a construir esta “nueva y arrasadora utopía de la vida (la Paz), donde nadie pueda decidir por otros hasta la forma de morir, donde de veras sea cierto

el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra". La educación con sus actores debe apostar por la Paz ante las reacciones, comportamientos y acontecimientos actuales para que como colombianos tengamos por fin y para siempre esta tan anhelada "utopía de la vida": debemos permitirles a nuestros hijos, nietos y demás generaciones que no se les arrase y que la vida cotidiana no se vea sobrecargada de las problemáticas de la guerra. Por eso, para los indecisos, los que aún no tienen respuestas, se les invita a votar por la Paz, contribuyendo con sus votos a aumentar la certidumbre sobre un futuro más promisorio para nuestra Colombia querida.

Votar por la Paz consiste en repensar en función del presente y el futuro de todo lo que hemos perdido con la guerra, para decir: No más guerra! Como integrantes de este nuevo siglo debemos asumir la responsabilidad que nos cabe, respaldando decididamente el referéndum por la Paz en este junio 15 de 2014: se trata de vencer la tentación peligrosa de los que no quieren la Paz. En este espacio periodístico, que es corto, no podemos evaluar en detalles lo que va a quedar atrás al hacer la Paz: guerra, desolación, desplazamientos, sufrimientos, violaciones a los derechos humanos y a la propia naturaleza; pero, nuestro presente y futuro nos invita a votar por la Paz como un mandato obligatorio de los colombianos como lo quiso el Constituyente de 1991. En este sentido, en los días que restan, la invitación es motivarnos a favorecer en las urnas los ideales de humanidad con los cuales ganamos todos desde la orilla de la Paz. El Presidente Santos ya reelecto, debe hacer de la educación la palanca de apoyo para la Paz Posconflicto.

Y, es que la educación se ha convertido en basamento principalísimo para hacer posible el orden social justo y digno constitucional que demanda garantizar el bienestar para los colombianos de vivir en Paz. No podemos seguir con el efecto destructivo de la guerra: debemos buscar formas de convivencias que hagan prevalecer la centralidad del ser humano, para no seguir con una sociedad injusta, con una concentración de poder y riqueza desbordante, y con la osadía devastadora de la Madre Naturaleza. Votaremos para consolidar el proceso de Paz que ha iniciado el Presidente Santos con el compromiso de que su segundo gobierno invierta los 16

billones que van a la guerra en más inversión social en educación, salud y mejor calidad de vida de los más necesitados.

Invitar a votar por la Paz, significa no quedarnos cómodamente instalados en casa, sin asumir la enorme responsabilidad con el futuro de nuestro país: votar el 15 de junio implica renunciar a la apatía y a la renuncia sobre el deber que nos corresponde con la Paz, destacando en este proceso el papel clave del docente en el desarrollo y fortalecimiento de la Paz Pos-conflicto. Esto conlleva a dignificar su oficio como proyecto de vida: ya que con él se da la mirada en el espejo de cómo se forma a las nuevas generaciones de estudiantes, que son hijos de la Paz a partir del abordaje de la realidad cotidiana que es vivir en Paz, se trata de potenciar su futuro con más esperanza, dejando aún lado la desesperanza de lo que significa la guerra. En estos momentos, que son cruciales para Colombia y Latinoamérica, la Paz es asunto de interés de millones de votantes. En este marco, el sentido de la Paz se encuentra en lo más íntimo y en lo colectivo, en lo cercano y en lo remoto, lo penetra todo: ella, la Paz, favorece un Estado de bienestar que haga posible los fines del Estado Social de Derecho. La Paz legitima la gobernabilidad con los vecinos y con toda la comunidad internacional, legitima la razón diplomática, legitima nuestra institucionalidad de Derecho, y, legitima la exigencia de los derechos de las víctimas del conflicto. Votar por la Paz significa hacer realidad la confianza superlativa de la responsabilidad estatal por una Colombia más equitativa, más solidaria y más humana.

En este contexto, educación y paz, son categorías que están fuertemente articuladas con el propósito nacional de educar y formar niños, niñas y jóvenes para la Paz, son categorías que se convierten en banderas preferentes para la invitación que hacemos a votar por ella, porque nos obliga por igual; simple y llanamente porque Colombia no quiere más guerra, no quiere más desolación: votar por la Paz es condición sine qua non para tener una sociedad más justa. Continuar en guerra: implica la desvaloración del ser humano, implica un futuro borroso que no labra nada, es desesperanza, es asignar recursos para la muerte en todos los rincones de nuestra geografía, es no aceptar la tolerancia, es el robo de los recursos de la educación para llevarlos a la guerra. La Paz por el contrario nos brinda una sociedad mejor y más equitativa, nos da pluralidad y civilidad, nos

ofrece un futuro más sustentable, de desarrollo humano, enaltece al otro en su dignidad, haciéndolo solidario y, de manera más destacada, exige del Estado responsabilidad en el cumplimiento de los fines constitucionales (Mora, 2012, p.89).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Alba, A. (2007). Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: IISUE, UNAM.
- González, A., et al (1994). Aprender el curriculum o aprender a pensar. Un falso dilema. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- González, P. (2004). Las nuevas ciencias y las humanidades. Madrid: Anthropos.
- Martínez, F. (2004). El proyecto curricular. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Mora, R. (2010, b). Derecho Educativo. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2012). Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación. Segunda Edición. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R., et al. (2014,a). Estudios Jurídicos Contemporáneos. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2014). Currículo y Saberes en la Formación de Abogados: Propuestas alternativas para pensar la Educación Jurídica. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R., et al (2014,b). Saberes y Formación de Abogados: Enfoques Socio Jurídicos y Curriculares. En: Formación Ciudadana. Enfoques socio educativos e históricos. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Lovelace, M., et al (1992). El proyecto curricular del segundo ciclo de la educación infantil. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Pinto, R., (2008). El currículo crítico. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Cómo citar este capítulo:

Mora Mora, R., Agudelo Cely, N., Peñaloza Tello, M., Goenaga Caro, P., Piñeres Pérez, J. F., Mora Macías, S., y Mora Macías, C. (2017). Hacia una filosofía de lo curricular en la construcción de propuestas alternativas. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 127-163). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo IV

CURRÍCULO Y PROCESOS INVESTIGATIVOS

Reynaldo Mora Mora
Nubia Agudelo Cely
Norman Estupiñán Quiñones
Priscila P. Goenaga Caro
María de los A. Pérez Hernández
Rubén Fontalvo Peralta
Raimundo Caviedes
Jairo Solano Alonso
Francisco Santillán Campos

CAMPOS DE INVESTIGACION EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Por campos de investigación y formación en Ciencias Sociales y Humanas se comprenden todos aquellos referentes de orden teórico y metodológico que enmarcan y orientan el quehacer en estas ciencias. Desde esta perspectiva, estos campos integran una visión sobre el sentido de los problemas de la sociedad, sobre su pertinencia y relación con el objeto epistemológico para impactar la realidad. Son tendencias contemporáneas, muy actuales de investigación que tensionan los debates teóricos. Se trata de taxonomías en la búsqueda de clasificar temas para poder mirarlos de acuerdos con ciertos criterios de la propia comunidad científica de estos saberes. Son campos clásicos, apoyados en disciplinas como la sociología, historia, filosofía, entre otras, para abordar temas de larga duración.

En esta línea, se considera que los campos clásicos de desarrollo investigan sobre escenarios que tensionan a las sociedades, como la tendencia de la globalización, para estudiar las instituciones en el tiempo desde su eficacia.

166

Acorde con las diversas realidades, otras investigaciones abordan la historia del pensamiento, enfoques y teorías, muy sólidas, con fortalezas conceptuales desde grandes debates, lo cual les permite afrontar diversas tareas investigativas de orden cognitivo y práctico que demandan los entornos. Adicionalmente, se entiende este tipo de campo de investigación como los diversos objetos de conocimiento que se constituyen en marcos conceptuales que determinan sus propias comprensiones del mundo. Estos campos se entienden no como fines en sí mismos, sino como medios para el desarrollo de distintas potencialidades para investigar. Así mismo, dada la historia de las disciplinas y las diversas aproximaciones epistemológicas de las ciencias sociales y humanas frente a la comprensión dinámica de cambio del conocimiento, en estos debates se generan construcciones teóricas gracias al esfuerzo interdisciplinar contextual (Keddie, 1988, p.45).

Entonces, la investigación asume un pluralismo, como esa mirada clásica entre grandes modelos, muy cercanos a programas fuertes de investigación para proponer una serie de preguntas que son consideradas pro-

blemas de investigación, que pasan por considerar los desde el escenario mismo de las sociedades en el tiempo, que se constituyen en escenarios donde cobran sentido los objetos de estudio de las diferentes disciplinas que integran estas ciencias, lo que implica, entonces, que los campos son interdisciplinarios y con una profunda articulación reflexiva, epistemológica e intercultural sobre problemas de la sociedad. La investigación, por otra parte, se entiende como un conjunto de relaciones que se establecen entre dichos campos y el contexto para construir significados, representaciones y experiencias que se reestructuran de manera recíproca con el fin de ampliar su propia comprensión sobre las realidades donde pretende impactar. En este sentido, lo investigativo es un proceso de construcción de conocimiento mediado por la intencionalidad de lo histórico y epistemológico de las ciencias sociales y humanas.

En concordancia con lo planteado, se asume la investigación de los campos de estas ciencias más allá de lo estrictamente funcional, pues propicia la interacción de visiones plurales, culturales, creencias diferentes, que se convierten en laboratorios en los que se promueven la construcción y reconstrucción del conocimiento desde el tejido social: son posturas diferentes, lógicas mentales distintas frente a disputas hegemónicas, por ser dominantes en los escenarios, por ejemplo, donde se producen movimientos sociales. Lo interesante es que estas discusiones develan situaciones.

167

La investigación en ciencias sociales y humanas, necesariamente impacta la formación de profesionales de estas ciencias en escenarios singulares, claramente determinados por el contexto. En esta perspectiva teórico-práctica, el quehacer de estos campos permite la obtención de información, la emisión de juicios y la toma de decisiones respecto de cada una de las relaciones que se establecen entre ellos. Como parte de su compromiso con las problemáticas de la sociedad proponen articular el entorno. En esta línea, el trabajo investigativo y de formación se basa en la práctica de cada uno de ellos, esto es, tienen como finalidad la producción de conocimiento para la comprensión y reflexividad de problemáticas sociales.

En últimas, los campos de investigación en estas ciencias, son deba-

tes para “mirar” su giro discursivo, como estudios interdisciplinarios, que ayudan a ir más allá de la interpretación. Son interesantes, en la medida que hacen aproximaciones entre disciplinas desde diversos enfoques: son momentos de análisis, para presentar diversos problemas y cómo poder sustentarlos a partir del estudio de instituciones sociales, económicas, etc., y para “pillar” cómo se va decantando en el tiempo una determinada problemática, lo que ayuda a la construcción de dinámicas investigativas distintas. Estos campos convergen sobre planteamientos que involucran diversas dinámicas de saberes desde sus dimensiones cognitiva, epistemológica, con base en una reflexión crítica y constructiva buscando potenciar conocimientos comprensivos de los contextos.

Estos campos de investigación de las ciencias sociales y humanas, además de posibilitar un diálogo interdisciplinar que contribuye al enriquecimiento de su tradición, también pretenden la formación de profesionales autónomos, autoreflexivos y autogestores de ciudadanía para fortalecer la democracia pluralista, solidaria y de respeto por el otro.

LA NATURALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

168

Se hace necesario realizar algunas precisiones sobre el concepto de “naturalización de las ciencias sociales y humanas”, concepto propuesto por la investigadora Yomaira García y hecho público por el investigador Jairo Solano en reunión de investigadores de la Universidad Simón Bolívar el pasado 17 de junio. Se trata de un concepto en evolución, que ha sido producto de los resultados de la última Convocatoria 2014 para la clasificación de grupos de investigación por parte de Colciencias, convocatoria en donde se presenció un “bajón” de grupos de las ciencias sociales y humanas y una “subida” en las diferentes categorías grupales de las ciencias exactas y naturales.

“La naturalización de las ciencias sociales y humanas” parece ser una corriente fuerte al interior de Colciencias. Como es bien conocido la gran mayoría de quienes han detentado la dirección de esa entidad o la detentan proceden de las ciencias exactas y naturales, lo que gusta llamarlas “ciencias duras” para contraponerlas a las ciencias sociales y humanas que eufemísticamente se les trata como “ciencias blandas”. Como co-

rriente ideológica asume rasgos esencialmente inspirados en la idea de legitimar una supuesta “superioridad” de unas frente a otras, lo que va en desmedro para la asignación de recursos económicos a dichas ciencias. Esta “naturalización” surgió del análisis de la emergencia de programas académicos y de investigación de las ciencias exactas y naturales en los años 50 del siglo pasado. Y, desde la otra orilla, programas como sociología, filosofía, historia, antropología o licenciaturas en ciencias sociales se fueron “cerrando” a partir de la década de los años 70 en las universidades oficiales debido a la actitud crítica de estas ciencias con las políticas estatales. Debe decirse que la formación de estos profesionales, con altos niveles de compromiso social y formados con teorías cargadas fuertemente de argumentaciones para asumir las problemáticas sociales, lo que generó una actitud negativa en las altas esferas de cargos oficiales del Estado colombiano hacia ellas, lo que aún ha permanecido como un modelo que las desdeña y excluye del abordaje de esas políticas, y que ha seguido evolucionando en muchos sentidos: uno de ellos, se aprecia en la Convocatoria de Grupos de Investigación 2014. Fruto de esta evolución, es la necesidad de conformar comunidades científicas para campos como el de educación, por ejemplo, a fin de que sean pares de las ciencias sociales y humanas quienes hagan la valoración de lo que hacen y no un determinado software.

La “naturalización de las ciencias sociales y humanas” desde la anterior perspectiva es una pretensión de querer igualar la producción de conocimientos con los resultados de las investigaciones provenientes de las ciencias exactas y naturales. Su fundamento es el análisis de la dimensión positivista de estas ciencias bajo los supuestos y condiciones de legitimidad del conocimiento. Por el contrario, las ciencias sociales y humanas, cada una de ellas produce desde ópticas e instrumentos de métodos diferentes conocimientos para el estudio de los problemas de la sociedad y trasladarlos a ella como soluciones. De esa manera, se debe respetar, valorar y “medir” lo que cada saber produce en su significado último, ya que con cada saber se impacta la sociedad. Entonces, no se puede “medir” con el mismo rasero la producción de una investigación química los resultados de investigación en el campo de la Historia, por ejemplo.

En definitiva, con esa “naturalización” impuesta por Colciencias a tra-

vés de la “medición” de grupos de investigación de las distintas áreas de conocimiento, no se debe pretender una positivización instrumental de las ciencias sociales y humanas que las aleje a partir de lo que cada investigador en filosofía, o en educación, o en sociología, por citar unas disciplinas, han venido generando conocimiento y construyendo saberes para impactar decididamente en la sociedad. La presencia hegemónica de esa “naturalización” en la última convocatoria de grupos 2014 debe ser rechazada por los investigadores de estas ciencias, en cuanto no valida los “indicadores” de lo que sus investigadores todo el tiempo han venido ejercitando, como es el trabajo directo con la realidad social para apuntar a soluciones que dignifiquen al ser humano en su integralidad, lo que los pone en una desventaja frente a los investigadores de las ciencias exactas y naturales. Es por ello, que para las ciencias sociales y humanas, un indicador muy importante es la centralidad del ser humano en el juego de sus creencias, valores y principios (Kemmis, 1997, p.65).

170

Este principio, tan de fuerte arraigo en las ciencias sociales concede una pluralidad de visiones para “aprender a hacer fuego con diversas clases de leñas”, aportando ante todo, la crítica que estas ciencias realizan frente a las políticas públicas y privadas que impactan la realidad. El rechazo es unánime al querer “meter” en el mismo “rasero” a todas las ciencias en la medición de los conocimientos que unas y otras generan: esto es perverso; ya que medir, de acuerdo con unos indicadores plasmados en fórmulas, que unos conocimientos tienen más valor que otros es una aberración contra la producción del mismo conocimiento, que es plural, lo que hace inservible y mecanicista la tal medición, que es uno de los pilares de la sociedad del conocimiento, y que Colciencias ha hecho suya.

Las ciencias sociales y humanas, no pueden entrar en esa “naturalización”, ellas son teorías con toda una carga conceptual y argumental que interpretan y proponen soluciones a las tensiones y rupturas de la sociedad en todas sus dimensiones. Estas ciencias son entendidas como los procesos que la han comportado a través de la Historia de la Humanidad contribuyendo con la transformación del hombre en su más profunda dignidad, centrando su objeto de estudio hacia necesidades que favorecen la centralidad de los derechos humanos (Mora, 2012, p.78).

Por esta razón, el objeto de las ciencias sociales y humanas con sus investigaciones y resultados no cabe en el rasero instrumental del computador medidor de Colciencias. Esa medición es una positivización de un catalogo de percentiles, variables etc., que ningún investigador va a estar pendiente de ellos con sus respectivas fórmulas con las cuales Colciencias realiza la medición de grupos: hay que pensar en otras lógicas y, no sólo en esa. Esa es la lógica que se ha venido imponiendo, observándose en ella la omnipresencia del estándar y el quantum respecto a “medir” el trabajo de todas las ciencias con el mismo “rasero”. El reclamo que hacemos los investigadores de las ciencias sociales y humanas, es en definitiva, de recuperar en sentido crítico y fuerte la idea de respeto y valoración de cómo cada comunidad produce conocimiento, porque desde ahí sí, se fortalece la presencia de los respectivos impactos de las comunidades académicas en las distintas áreas del conocimiento.

PENSAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE MEGAPROYECTOS PARA LA REGIÓN

Una serie de síntomas está indicando la necesidad y urgencia de pensar las dinámicas regionales en materia de construcción de grandes propuestas de investigación denominadas “Megaproyectos”, ya que desde ellos, por ejemplo, para los actuales momentos se canalizarían ingentes recursos del Sistema de Regalías para generar conocimiento y practicidad en beneficio de una mejor calidad de vida para los habitantes del Caribe. En efecto, entre estos argumentos hay un amplio terreno que pone de relieve la gran variedad de vocaciones e intereses regionales que operarían en este beneficio, estimulando a los investigadores a dar respuestas a las demandas sociales de las regiones y del país en general

171

Uno de los puntos críticos para ser abordados por estos Megaproyectos es el de la formación de investigadores para generar innovaciones, teorías y conceptos adaptables a nuestras realidades: que estarían en condiciones de apuntalar la especificidad de nuestros problemas, estudiarlos y lanzar propuestas ingeniosas. Como lo sostienen los María de los Ángeles Pérez y Jairo Castañeda: “Las Universidades asentadas en Barranquilla han jugado un papel fundamental en la construcción de estas propuestas. Ha sido un trabajo interdisciplinar y mancomunado durante más de un año, en el que éstas han invertido cientos de horas, personal

altamente calificado, así como sus conocimientos, equipos, resultados de investigaciones y proyectos anteriores de sus grupos de investigación, instalaciones, recursos económicos para sufragar gastos, entre otros; sin los cuales no habría sido posible la formulación de cada uno de los proyectos aprobados”.

En el Megaproyecto de Recursos Hídricos, uno de los aprobados, se señala el continuo crecimiento del flujo de preocupaciones problemáticas de los grupos de la región. Todo hace suponer que este crecimiento se acentuará aún más en el futuro inmediato que ampliarán las posibilidades regionales de formación doctoral desde ellos, tomando formas impactantes para nuestro desarrollo social y cultural.

Con justa razón en las discusiones del Instituto de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar se argumentaba muchas veces que la región hay que pensarla de manera integral, es decir, diferentes aéreas impactando el desarrollo regional como una de las más ricas manifestaciones de la investigación, ya que ello posibilita el crecimiento futuro de recursos y restringe la manera parroquiana de “mirar” la región: este Megaproyecto de Recursos Hídricos, contó con el impulso decidido de la doctora María de los Ángeles Pérez, que puede decirse, fue el espíritu de esta concreción colectiva, en cuanto estuvo empoderada en todo momento de su dinámica. En muchas de las discusiones y trabajos se fundamentaba la prioridad esencial de actuar decididamente por el trabajo colectivo, por el trabajo en redes mediante la construcción de Megaproyectos como una estrategia de superación de la brecha con otras regiones. Acaso uno de los estados actuales más positivos sea la creciente conciencia y preocupación, anotando que la región hay que abordarla a partir de esta estrategia, ya que los ingentes recursos de las regalías convoca mancomunadamente el trabajo colectivo: es una conciencia en los ambientes académicos e investigativos y en los círculos gubernamentales. En tal sentido, esta institución ha actuado con una política de estímulos a la investigación

Las Universidades de la Región, en especial la Universidad Simón Bolívar, está segura del paso dado por sus directivas: apoyo total a la investigación con acciones, consistentes y efectivas desde una política vigo-

rosa para la investigación: ha sido un proceso de tradición, desde donde se han decantado actitudes y manifestaciones claras y maduras que han hecho posible su vinculación a esta Red de Universidades, que tiene una importancia esencial para la región, porque representa una estrategia de desarrollo regional autónoma, y esto se está haciendo de manera continua a partir del quehacer de los grupos de investigación de la región. La Universidad Simón Bolívar lideró dos propuestas, una de ellas en conjunto con la Universidad del Norte, la Universidad del Atlántico, la Escuela Naval de Suboficiales y la Universidad de la Costa, conformantes de la Red. Se trata de un esfuerzo por introducir criterios de organización entre universidades y entre saberes para la generación de conocimiento y su impacto social.

Debe decirse que “El Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación en Recursos Hídricos para la Región Caribe, Fase I”, es un Programa de I+D+I visionado en cuatro fases de largo plazo liderado por la Universidad Simón Bolívar en una Alianza interinstitucional de la que participan la Fundación Universidad del Norte, la Universidad del Atlántico, la Universidad de la Costa, la Escuela Naval de Suboficiales y la Gobernación del Atlántico con el apoyo de la Corporación Regional Autónoma del Atlántico-CRA.

173

¿Cuál es la importancia de la aprobación de este Megaproyecto el pasado 20 de diciembre de 2012 por el Órgano Colegiado de Administración y Decisión del Fondo de Ciencia, Tecnología e Innovación del Sistema General de Regalías, para la región Caribe? En primer lugar el grupo de universidades funcionó como un foro abierto entre ellas, con unas directrices muy precisas para la discusión franca y directa de los variados y complejos problemas de la problemática de los recursos hídricos. Estos intercambios enriquecedores y discusiones, en la Red estimularon el interés colectivo de estas universidades por estos problemas y sirvieron para que los responsables directos en la construcción del Megaproyecto hiciesen realidad su aprobación para la región. Esta experiencia colectiva de RED de Universidades hay que considerarla un paso importante en el camino creciente de la investigación regional. La región contará con una Red articulada de Instituciones de Educación Superior que aportan conocimientos, información, desarrollos y servicios tecnológicos para la toma de decisiones y el manejo y aprovechamiento del recurso hídrico en el área geográfica de influencia del proyecto (Mora, 2010).

En segundo lugar, la Red ha operado como un Centro de investigación de iniciativas promoviendo programas “fuertes” de investigación con un hondo impacto social y ambiental. Es una manera de concertar la acción institucional para aunar y maximizar los esfuerzos necesarios para pensar y transformar la región. En tercer lugar, la Red desde este Megaproyecto se ha convertido en un activo agente de gestión para la obtención de fondos necesarios del Sistema General de Regalías para abordar las problemáticas regionales.

LA CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE CONOCIMIENTO

El trabajo colectivo por Mesas de Trabajo (MT), viene a ser la herramienta de académicos e investigadores para la construcción colectiva de conocimiento, por ejemplo la construcción de un Proyecto Doctoral. Entonces, se constituye en una práctica académica que consistirá en la lectura de temas puntuales correspondientes a la escritura de una determinada propuesta, lo que confiere mirar los avances o tendencias mundiales de una determinada ciencia. Estas MT se enriquecen con las opiniones, observaciones y críticas expresadas por los participantes.

174

Este estilo de trabajo es importante, porque es una preparación para la posterior divulgación del conocimiento generado en su conjunto. La exposición ante un público especializado permite fortalecer los conceptos de esa ciencia, pulir argumentos y construir un determinado conocimiento con miras a impactar a la sociedad.

De acuerdo con esta apreciación metodológica, se trata de un evento académico muy rico, porque se vierte información, experiencia por parte de los asistentes y ante todo de los lectores desde críticas y orientaciones argumentadas. No solamente los lectores aprenden de los textos que argumentan, sino que se aprende por parte de todos los intervinientes en el evento, porque se trata de una discusión epistemológica que se espera sea de muy buen nivel. Con ello se fortalece la trayectoria de un colectivo, ya que se socializan temas en relación con una ciencia en particular en procura de construir conocimiento (López, et al, 2014, p.25).

Todo esto permite afinar “la cocina de la escritura” en la hechura del documento. Cada uno de los participantes en las MT conoce las temáticas,

lo que indica que estas mesas como eventos académicos son altamente formativos por el intercambio de ideas, conceptos y marcos teóricos: son un ejercicio de conocimiento mediante la exposición de los participantes. Se trata de una actividad que fortalece la vida académica porque comporta visiones conceptuales y teóricas diversas entre quienes argumentan posiciones filosóficas, sociológicas, educativas o históricas, entre otras.

Por eso decimos que es una actividad producto de una nueva dinámica de trabajo entre investigadores y académicos que abordan temas y problemas desde posiciones distintas, pero argumentadas, que cada quien sustenta como opciones plausibles para alcanzar éxitos en la construcción de propuestas generadoras de conocimientos. La puesta en escena de este tipo de evento busca poder establecer un ambiente de integración a partir de un diálogo de saberes. No obstante, la identificación y puesta en marcha de estas MT como dinámica formadora, ellas también tienen que ver con los problemas que los investigadores se planteen desde sus posicionamientos teóricos y conceptuales.

Este proceder mediante las MT destaca la necesidad de asumir el debate, la reflexión de temas y problemas con mayor detenimiento, para impactar a través de conocimientos y posibilidades de intervención. Es una estrategia que conlleva el análisis de diferentes enfoques en la búsqueda de hacer de las ciencias el mejor aliado para el desarrollo de un orden social justo y digno. Esto implica considerar desde esta perspectiva metodológica poder reflexionar sobre la capacidad de una comunidad académica para proporcionar a la sociedad conocimiento de alto nivel: aquí radica fundamentalmente el compromiso con el desarrollo intelectual y social de la sociedad. Este es un compromiso que debe tomar muy en serio, por ejemplo, una Universidad en la generación de conocimiento y la construcción de propuestas de formación.

Por ello, estas MT asumen el ethos académico, que configura la vida institucional de docentes e investigadores, estrechamente vinculado a las experiencias individuales y colectivas para desarrollar esfuerzos conjuntos en la construcción de un determinado conocimiento a partir de unos determinados principios:

1. Las MT deben ser impulsadoras de debates alrededor de temas y problemas para afrontar con éxito las exigencias de la sociedad.
2. Las MT deben promover la argumentación de conceptos y teorías, favoreciendo ambientes académicos en la vida universitaria.
3. Las MT son acciones de la comunidad académica, orientadas a fomentar un amplio espectro de experiencias de los investigadores y académicos, no en forma esporádica o aislada, sino de manera constante y articulada.
4. Las MT son integradoras de saberes que atraviesan a los participantes para favorecer la resolución de problemas.
5. Las MT desde sus participantes tienen como principal compromiso la eticidad de sus participantes, como lo fundamental para satisfacer las necesidades e intereses de una institución o de una comunidad académica.
6. Las MT deben ser la meta para la creación de programas académicos, valorados con éxito al proporcionar los medios en la adquisición de las habilidades requeridas, así como las oportunidades de poder establecer interacciones que conduzcan a integrar las comunidades e instituciones.

UN PROGRAMA DE DOCTORADO ES INVESTIGACION O NO LO ES

La investigación es la condición consustancial a un programa de doctorado, en cualquier área del conocimiento. Quiere esto decir, que si de las 15 condiciones que la norma exige para la aprobación de este tipo de programas, una institución educativa no presenta fortaleza en el área del programa, por más de bien que estén las condiciones restantes, el Ministerio de Educación, a través del Viceministro de Educación Superior, no podrá conceder registro al programa presentado.

De acuerdo con lo anterior, esta reflexión va encaminada a argumentar esta sustancialidad, como es la investigación doctoral: esta condición es lo que en la práctica hace del doctorando poder recibir el grado de doctor. Se trata de una forma de señalar la preeminencia de la investigación, que se traduce en el carácter científico con el que se dota a este grado. Valor este que requiere de instalaciones (laboratorios, bibliotecas) y nuevos seminarios, que se disponen al servicio del fortalecimiento de la investigación

educativa, lo que se concreta en la elaboración de un trabajo de investigación personal. Con esto se subraya que la finalidad de todo doctorado es la de generar conocimiento del más alto nivel, es la tesis doctoral, como trabajo científico original y documentado que deberá ser evaluado por un tribunal de doctores formado al efecto.

La investigación como condición indispensable en un programa doctoral, que sin ella, no es aprobado, al conceder el Ministerio de Educación el otorgamiento del registro a una Universidad para que pueda ofrecerlo, lo hace porque en el informe de los Pares Académicos y en la lectura que hace la Sala de Maestrías y Doctorados del documento Maestro y del informe de los pares, este organismo lo hace, por la seriedad y rigurosidad del Sistema de Investigación que una Universidad ha presentado y visibilizado a través de su trayectoria. Seriedad que puede ser entendida como un cauce de crecimiento del conocimiento, por ejemplo, en área de la educación (la existencia del Sistema de Investigación Institucional, grupos de investigación con buen escalafón, líneas de investigación con tradición, publicaciones, proyectos, entre otros criterios), la elevación del nivel de los estudios académicos que se pretende ofertar, la mejora de los procesos de enseñanza.

177

En fin, este giro de que solo la investigación es quien hace posible, en última instancia un programa doctoral, se produce en un contexto marcado por la aspiración a la denominada autonomía universitaria (artículo 69 de la Constitución Política de 1991), que recupera para las universidades la capacidad de significar y relieves la importancia que ellas le conceden a la investigación.

La investigación es quien hace realidad un programa de doctorado, ella permite individualizar distintos niveles de análisis e interpretación: por un lado, un nivel reglamentario, que apunta a responder institucionalmente: ¿cómo una Universidad se apunta a un programa doctoral?, es decir, ¿qué papel juega la investigación en esa universidad? Todas estas preguntas, y otras más, pueden contestarse con un análisis que se haga a la tradición investigativa de esa universidad en una determinada área del conocimiento. Otro nivel está constituido por lo que podemos llamar la práctica de la gestión administrativa en materia de investigación, es decir, el desarrollo

material de esas disposiciones (políticas, recursos, convenios, etc.), que los pares académicos en una visita para la aprobación del registro doctoral valorarán o no: ¿cómo está organizado el Sistema de Investigación en la Universidad de la visita? Es una pregunta que debe tener su materialización cuando se va a poner en consideración de la comunidad académica un programa de doctorado, ya aprobado, pues a lo que aspiran los futuros doctorandos es ver potenciada en ese ofrecimiento la investigación, por medio de la cual ellos se harán partícipes de ella a través de grupos y líneas de investigación (Mora, et al, 2014, p.89: Formación y Saberes).

Al enfrentarnos con la investigación como la columna vertebral, por la cual fue aprobado un programa doctoral, podemos optar por otro nivel de interpretación, el relativo de potenciar a las ciencias de la educación, para un doctorado en esta área, pues se trata de un ciclo referido a la tradición investigativa de una universidad: ¿qué problemas preocupan? ¿Cómo se abordan? ¿Cuál es la tradición de los doctores del programa? Son cuestiones que acercan un programa doctoral a la vertiente científica de la universidad y así, en nuestro acaso, a las ciencias de la educación del siglo XXI para profundizar en el estudio de estas ciencias en este momento.

178

Con estos rasgos, podemos avanzar, en el perfil de quienes aspiran a ser los futuros doctores. Además pensamos que con la investigación doctoral, la universidad recupera su tradición investigativa: en fin, es desde esta tradición, como se cultiva un área doctoral vislumbrando itinerarios personales y disciplinares.

PROCEDIMIENTOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE MARCOS TEÓRICOS EN LA INVESTIGACIÓN CURRICULAR

La construcción curricular debe consistir en primer lugar, en poder identificar y analizar las teorías curriculares que sirvan de insumo y, en segundo lugar, con base en ello construir una definición de currículo. Recientemente, hay una fuerte preocupación por los procesos formativos abordados desde este dispositivo, donde se lo asume como teoría y práctica. En las diferentes teorías curriculares, hay consenso en señalar, que el currículo es el mejor vehículo a partir del cual se potencian las vocaciones e intereses de estudiantes y docentes pensando la formación.

De ahí, que haya razón en establecer la relación entre currículo y contexto, por cuanto él, viene a ser pieza clave en el Proyecto Educativo Institucional, ya que él da cuenta de la cotidianidad escolar, y a través de él se desarrollan habilidades y destrezas para la vida en la escuela (Apple, 1986: p, 23). De acuerdo con lo anterior, formulamos una premisa necesaria para la construcción de la definición de currículo, ella sería: debe existir una vocación de pensar la formación en y para la autonomía, sin ella no puede haber posibilidades formativas en el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía escolar, del educando y del educador. Esta vocación autonómica supone la formación integral, es su efecto esperado. ¿Por qué? Porque, no puede darse esta formación sin este imperativo, en términos kantianos. Pueden surgir interrogantes a partir de esta premisa: ¿cómo formar integralmente?, ¿cómo el currículo se convierte en el mejor vehículo para este favorecimiento? ¿Con qué habilidades y destrezas?

A continuación se procede a presentar dos elementos importantes en el proceso de construcción de un marco teórico curricular:

- a) Elementos comunes que nos dan la estructura de las teorías curriculares.
- b) Elementos faltantes en las definiciones de currículo que están presentes en dichas teorías.

179

En relación con el punto a), que hace referencia a los elementos comunes de las estructuras de una teoría curricular, debe decirse, que desde ella se genera la construcción del concepto de currículo por parte del investigador, la que debe operacionalizar en su trabajo de investigación o en su práctica pedagógica. En tal sentido, la construcción de un marco teórico curricular, en últimas, busca la identificación y estructuración de elementos comunes presentes en las teorías curriculares para que hagan parte de nuestra propuesta de trabajo, lo que lleva a suponer, la identificación de autores con sus problemáticas curriculares pensando la formación.

En cuanto al punto b), podemos anotar cinco elementos faltantes que el constructor del marco teórico curricular, debe poder identificar al estar inmerso en dicho proceso, ellos son:

- 1) La ausencia de la relación del currículo con el contexto.
- 2) La ausencia del concepto de formación, para preguntarnos, por

qué este concepto no está presente en una determinada teoría o en el planteamiento de un autor curricular.

- 3) La ausencia de los sujetos educativos-formativos, lo que denota una amenaza a la construcción integral de una teoría curricular.
- 4) La ausencia de las emociones y sentimientos en los trabajos de los autores.
- 5) La ausencia de la relación de contenidos curriculares en las áreas del conocimiento con el contexto: esta amenaza hace estallar el proceso de construcción de un marco teórico curricular.

Otra pregunta inquietante: ¿por qué estos faltantes presentes en la lectura de las teorías curriculares? ¿De dónde surgen estos faltantes? El constructor o investigador curricular, puede aventurarse planteamientos, ¿de por qué esta situación? Y puede, por ejemplo darle importancia a la ausencia central del concepto sujeto, cómo se le concibe, bajo qué perspectiva: como un ser humano egocéntrico, individualista y egoísta o, por el contrario, como un ser humano integral, esto último, debe ser la guía del constructor de marcos teóricos curriculares.

180

Desde esta perspectiva, debe situarse al sujeto como un ser histórico, producto del juego de relaciones sociales, económicas, culturales, etc., esto es importante, pues al toparnos con los grandes paradigmas de la educación y la formación de occidente de occidente (francés, alemán, panlatinoamericano y anglosajón), debemos ser capaces de hacer una lectura inteligente para deconstruir, el tipo de homus que reproduce, por ejemplo, un determinado paradigma, como el caso del anglosajón, que favorece al homus economicus, en cuanto sujeto libre en el mercado, de ahí, el apego por promover teorías curriculares de la eficiencia y la eficacia para el desarrollo de competencias para el mercado y la sociedad global.

El constructor de marcos teóricos curriculares, debe poder establecer unas consecuencias producto de lo anterior:

- 1) Privilegiar aquellas teorías curriculares que favorecen la construcción de currículos con pertinencia.
- 2) Ahondar en el ser humano integral.
- 3) Privilegiar el objeto de formación en el currículo, que es la práctica pedagógica.

- 4) Los insumos teóricos curriculares deben sustentarse en el principio de inacababilidad del ser humano, haciendo de este un ser educable en permanente formación.
- 5) El camino lógico de la definición de currículo debe pasar del concepto teórico al práctico, que vendría a ser el elemento conectivo con las necesidades humanas y la formación como el bien apto para satisfacerlas.

INVESTIGAR CURRÍCULO Y CULTURA DESDE EL CARNAVAL

La importancia creciente del estudio de la cultura, nos invita a abordar el carnaval como una opción formativa de lo social y cultural en el currículo escolar. El hecho mismo de permanecer en la historia, implica la historia de su evolución en el contexto de diversas conformaciones socio-culturales, demostrando el carácter social y cultural de esta magna fiesta del Caribe colombiano.

Tanto sus diversas expresiones, como las formas e instituciones de su producción y puesta en escena, son el resultado de determinadas relaciones sociales, de las relaciones de poder presentes en ellas y de manifestaciones de producción simbólicas, que se presencian en los días antes y en los días calendarios del carnaval (rituales, expresiones estéticas, tradiciones, conocimientos, valores como resultados de imaginarios sociales y culturales).

El carnaval es entonces, una manifestación socio-cultural valorativamente preñada al contexto barranquillero y a la región Caribe (Fernández, 2016, p.236), en donde se genera y se vive, comportando determinados intereses, así como implicaciones éticas y valorativas particulares. La principal razón que explica la profunda querencia por los habitantes de “La Arenosa” viene a ser, para el caso de la educación, la manifestación de potenciar el conocimiento de lo cultural en su aprehensión por parte del currículo desde las diversas áreas de la formación en los niveles del sistema educativo. Por otra parte, el carnaval no solo responde a determinadas concepciones e intereses, sino que él mismo también desempeña un papel productivo en la sociedad y en la cultura barranquillera y caribeña:

- Genera y facilita nuevas formas y medios de comprensión de lo cultural y de la vida, con importantes efectos sobre conocimientos, tradiciones, valores y cosmovisiones tradicionales.
- Permite el fortalecimiento de una sensibilidad hacia lo cultural, cada vez menos natural y más artificial.
- Potencializa el trabajo colectivo físico y mental, favoreciendo la creatividad, que se hace necesario desarrollar y fortalecer en los contenidos curriculares, como producción simbólica.
- Genera confortantes efectos de interacción social: el carnaval es un poderoso vehículo para democratizar los procesos culturales.

Otra importante característica de llevar este evento al currículo escolar es su creciente integralidad cognitiva y socio-afectiva. La primera, derivada del proceso de “cientifización” del aprendizaje. La segunda, del hecho de que el conocimiento del carnaval como un hecho histórico y socio-cultural conforma un integral sistema de valores, dinamizando la identidad de un pueblo de manera continúa. Esta dinámica cultural debe llegar a la escuela para promover la creatividad en la relación de enseñanza-aprendizaje. Se trata de una dinámica continua y autosostenida en el tiempo, que debe articularse a los fines de la educación, rigiéndose por criterios sociales, antropológicos, filosóficos y culturales para humanizar la actividad carnestoléndica desde la formación, impactando en la conformación de la conciencia individual y colectiva.

La importancia de esta integración suscita la construcción de currículos con pertinencia cultural sobre las particularidades de la relación creatividad y currículo. De este proceso se derivan actualmente dos tendencias: por un lado, la necesidad de darle cabida a las expresiones de la creatividad popular, reforzada desde el papel que debe jugar el Estado, la sociedad y la escuela en la orientación del proceso de formación integral, que implica una confianza en el haber cultural de una región. Por otro lado, una posición optimista al respecto, de hacer emerger movimientos vivientes de las tradiciones culturales, basados en fuertes componentes socio-afectivos.

En virtud del “Carnaval Bicentenario”, tanto en la vida cotidiana como en las relaciones económicas, sociales y políticas a nivel local de la ciudad y la región, se hace necesario, en los actuales momentos, la comprensión de

los orígenes y los elementos-basamentos de los socio-cultural del carnaval en los procesos formativos. Así mismo, surge, la necesidad de evaluar el día a día de esta festividad como una opción de crecimiento futuro de esta gesta cultural, para preguntarnos: ¿a quién sirve? ¿Cómo se han tomado determinadas decisiones frente a este evento? ¿Quiénes la toman? ¿Con qué criterios y objetivos? ¿Cuál es la real participación social en la toma de estas decisiones? Esta capacidad evaluativa es importante condición para estructura y poner en marcha un Plan de Desarrollo Integral del Carnaval con una profunda orientación social y humana.

En la promoción de esta capacidad evaluadora reside la posibilidad de orientar a futuro este Patrimonio Intangible de la Humanidad puesto al servicio de intereses y necesidades colectivas y universalistas y de las particularidades de Barranquilla. Esta disponibilidad constituye, una de las principales riquezas potenciales de lo popular y el desarrollo de estrategias pedagógicas y didácticas en el currículo escolar.

Desde una perspectiva metodológica, el abordaje del carnaval en el currículo escolar suscita interesantes ideas, que no pueden ser ignoradas por la escuela, en relación con la circulación de la tradición y los valores formantes e instituyentes de esta magna fiesta. Ideas que, deben ser desarrolladas de manera adecuada, y en las que es suficiente observar su importancia en los procesos de formación, como ese sustento identitario que hace afirmativo la elección de una gama de valores y tradiciones culturales para la región Caribe.

Para atender este núcleo formativo, es indispensable curricularizar lo que nos une en esta región en relación con el carnaval, sino también externamente, es decir, con el ámbito que lo rodea, como esos rasgos comunes con países de América Latina y el Caribe. Entonces, un abordaje curricular de esta festividad es esencial para garantizar una base fuerte de identidad cultural en Barranquilla y el Caribe.

En la comprensión de las razones de cómo curricularizar las dimensiones del carnaval, debemos saber cómo los contenidos de enseñanza se ocupa, por ejemplo, de la dimensión cultural. Se trata de una línea de investigación justificable en el plano curricular. Esto además, contribuye a

potenciar la articulación de la cotidianidad con la escuela, por lo que en principio es preferible abordar el estudio de las dimensiones antropológica, cultural, axiológica, artística, entre otras, para afirmar un conocimiento primordial de factores históricos y culturales que han determinado la vigencia del carnaval en la región norte de Colombia.

A través de la enseñabilidad, se hace más consistente poder construir un marco general de los factores que han influido en conjunto, en el estilo de este evento festivo, desde el estudio de sus dimensiones, con el fin de sacar a la superficie la problemática educativa-formativa del carnaval, que nunca puede ser separado de la formación integral de niños y niñas de esta región (Mora, 2010, p.56).

El abordaje de las dimensiones del carnaval en el currículo (Fernández, A.: 2016, p, 241) debe tener en cuenta la identificación, caracterización y valoración de sus fuentes integrales, que son las que mantienen en el tiempo este evento. Así que, entonces, su florecimiento en la vida de Barranquilla y en el Caribe colombiano, debe asumir sus dimensiones integrales, para ser llevadas a la praxis formativa, lo que hace estimar la labor de las fuentes primarias del carnaval, como aquellos actores sociales y culturales.

184

Un abordaje curricular sustentado en estas dimensiones entra a valorar las fortalezas del carnaval. Lo anterior, porque cada dimensión (por ejemplo, las tradiciones) puede aprehenderse en la escuela, si el currículo desarrolla estrategias pedagógicas y didácticas para su promoción, que es traducible en cultura y sensibilidad: a la cultura barranquillera y del Caribe, y a su sensibilidad.

La idea central del carnaval de, “quien lo vive, es quien lo goza”, encuentra su empoderamiento, si para ello se forma a niños, niñas y jóvenes a partir de esta premisa. Es cierto que el significado de esta frase se da por el uso que de ella se haga, no es menos cierto que este significado hace parte de la cotidianidad escolar, ya que la dimensión cultural del carnaval está influenciada por estrategias para la circulación y la recepción de modelos curriculares que llegan a fortalecer su “larga duración”. El plano curricular del carnaval es, preferentemente, la construcción de estrategias que integren sus dimensiones en los contenidos de enseñanza, a fin de estudiar su evolución socio-cultural.

Mucha importancia asume en este sentido el abordaje de las tradiciones culturales, para indicar, que ellas deben ser lo más ampliamente utilizadas en el currículo para favorecer y promover las experiencias carnavales en la comunión de escuela-cotidianidad. Este uso pedagógico, por lo tanto, debe entenderse en el sentido de la representación simbólica de los hechos de esta fiesta, como la realidad socio-cultural de una ciudad y la región y, por lo tanto, digna de fortalecerse desde la educación.

Los hechos que representan la dimensión cultural, aluden al fenómeno en virtud del cual una sociedad exige a la escuela de modo imperante, que sus hechos sean enseñables en los procesos de formación integral. Este es el criterio determinante para el currículo, resultando de ello, la base fundamental de pertenencia e identidad de un tipo de sociedad.

Por ello, es necesario entender que lo cultural y lo social son determinantes en los efectos que producen en el sistema educativo. En definitiva, el estudio de las dimensiones del carnaval favoreciendo la formación integral, viene a considerarse como una fuerza modeladora de un determinado complejo de hilos y tejidos socioculturales. En cuanto a sus manifestaciones, en la perspectiva que nos interesa, conviene detenerse, brevemente sobre dos aspectos: a) por un lado, atender a la circulación de estas manifestaciones; b) en segundo lugar, cómo hacer para que ellas hagan parte del currículo escolar: se trata de miradas culturales, si se piensa en las condiciones culturales, sociales y saberes, que son factores, de gran influencia sobre el peso de cómo formar integralmente.

185

Se trata de responder como necesidad formativa a la exigencia de colmar esta apropiación por parte del currículo escolar.

Nos proponemos resaltar la importancia de los fines de la educación presentes en la Ley 115 de 1994, articulados a eventos culturales, como el pasado Carnaval del Bicentenario, relación que debe estar orientada al proceso de formar integralmente para la vida, evaluando la potencialidad del peso que tiene la cotidianidad en el currículo escolar. Basta apenas apelar a conceptos de emociones y lenguajes para advertir que los fines que se proponga alcanzar desde las emociones y lenguajes de la cotidianidad deben ser los mismos por alcanzar en la formación integral escolar.

Sin duda, los fines esenciales de la educación por parte del Estado previstos en la Constitución Política (Art. 67), no solo son exigentes sino diversos y atienden a distintos aspectos de la regulación de la vida de la escuela. Por tal razón, se deben depurar los objetivos de los diferentes niveles del sistema educativo de cara a identificar aquellos que son relevantes a formar para la vida y, de esta manera, adquirir un importante rasero para evaluar la idoneidad, pertinencia y capacidad de transformación de la realidad social desde la educación.

Para el caso que nos ocupa, cual es la relación de los eventos culturales con la formación escolar, afirmamos que el Carnaval de Barranquilla, es el termómetro del temple identitario de la ciudad, el departamento del Atlántico y la región Caribe. Esta afirmación permite entrever la importancia de la dimensión cultural, que despierta y conjuga emociones y lenguaje en la formación integral para el cumplimiento de los propósitos que el Estado se ha fijado en materia educativa. Ahora bien, ¿de qué tipo de formación se trata? En Colombia, por disposición superior, se refiere a la organización educativa-pedagógica como el Estado Social de Derecho estructura en forma democrática, participativa y pluralista al sistema educativo, de manera que puede hablarse sin duda de una formación sustentada en los valores y fines constitucionales previstos en el Preámbulo, el artículo 67 y en el título II de la Norma Superior, pues es desde esta normatividad donde deriva el objeto de la Ley General de Educación: formar integralmente para la vida.

Partiendo de una concepción teleológica de los fines de la educación, es decir, teniendo en cuenta que todo proceso formativo debe ser contextualizado a partir de los propósitos que aspira cumplir, los fines de la educación en su relación con las emociones y lenguaje que se desprenden de los eventos culturales, en nuestro concepto son: a) la decisión de curricularizar esta relación, b) construir estrategias pedagógicas y didácticas para la promoción de esa relación, c) justificar su impacto en una formación para la vida y d) que esta curricularización contribuya a favorecer los emociones y sentimientos abordados como valores, lo que constituye un criterio de evaluación de la formación misma.

Es importante advertir que los fines de la educación formulados en el

artículo 5 de la Ley General de Educación o 115 de 1994, son propósitos estatales bastante exigentes, cuyo cumplimiento no siempre se produce de manera armónica. En no pocas ocasiones, la satisfacción de uno de estos fines en el currículo escolar puede traer el soslayo o al menos el desfavorecimiento de otro de ellos. Su cumplimiento exige de las autoridades encargadas de la promoción de una formación integral un esfuerzo, también integral, constante por mantener el equilibrio entre dos extremos de la balanza: formación en competencias socioafectivas y formar en competencias cognitivas. En el sistema de fines planteado, la formación integral estaría expresada en la necesidad de favorecer este equilibrio armónico, en el manato de desarrollar una formación integral para la vida, que humanice los procesos de formación desde la dimensión cultural, que se sustenta en la base de la promoción y desarrollo de emociones con vocación comunicativa.

Así, un currículo escolar, estaría sustentado en los principios, valores y fines de nuestro Estado Social y Democrático de Derecho, así como su importancia para la vida, teniendo como referencia el contexto. En este orden de ideas, el desconocimiento del contexto cultural queda superado en el ejercicio de la formación, teniendo como propósito hacer realidad el fruto esencial de este tipo de Estado.

187

Una formación para la vida sustentada en las emociones y lenguaje de la dimensión cultural, entonces, deberá inscribirse en este escenario de tensiones y complementariedades que supone la cotidianidad. Lo cotidiano en el currículo permite entender si los fines de la educación sirven a lo que quiere la Constitución Política: formar en valores para la vida bajo ciertas condiciones y en ciertas circunstancias que el propio contexto nos ofrece. Esta consideración, aunque cierta, suele ser ignorada en los procesos de formación, lo que entra en pugna con el mandato constitucional. Pero, tal y como se conciben los fines en el sistema educativo colombiano ¿si están cumpliendo las instituciones educativas tal mandato? ¿Qué aspectos faltan o sobran en esta curricularización? ¿En dónde están las fallas que explican la casi nula participación de las emociones y lenguajes en los procesos de formación? Son estas, entre otras, las preguntas que deben inspirar y deben hacer los posibles los Proyectos Educativos Institucionales, en particular en los niveles de Preescolar, básica y media.

EL CURRÍCULO CON UN ANCLAJE EN LO PROPIO

Pensar lo propio como forma básica de enseñanza se vehicula con la apropiación de los problemas de la sociedad, lo cual tiene su explicación debido a lo que pesan las problemáticas del contexto en los contenidos de enseñanza, a tal punto de considerarse como un principio general propio de un sistema educativo. Pensar lo propio como principio fundamental en los procesos de formación tiene manifestaciones en lo que concierne con propuestas curriculares pensando el contexto (Lozano, 2002, p.45). Ciertamente, en este ámbito se generan cambios muy rápidos que llevan a las instituciones educativas a tomar las medidas a partir de los contenidos de enseñanza, siendo este el momento en el que juega importante papel el docente cuando configura la selección de estos contenidos en su práctica pedagógica.

El concepto de pensar lo propio es base sustantiva para la misionalidad de las instituciones. Puede decirse que es el resultado de considerarlo como un concepto central en los procesos de formación, lo que constituye la naturaleza del dominio de su quehacer, de donde se deduce que pensar lo propio es consustancial a su razón de ser, lo cual inspira sus procesos de modernización curricular. Este criterio de funcionalidad del concepto ha servido para colocar a las instituciones educativas como sujetos clave para formar en y para la vida a partir de lo propio desde nuestras culturas, tradiciones, saberes, vocaciones, intereses y emociones pensando la dignidad humana. Estas instituciones en tal sentido, deben ser fieles a sus procesos fundacionales, según los cuales, sus cometidos son precisamente actos que piensan lo propio en su más clara vocación humanista.

En este concepto ha de verse la caracterización que tienen las instituciones para poner a dialogar estas dos reglas, que examinaremos seguidamente:

1. La primera caracterización del concepto está ligada a la categoría central, que es la formación integral. Según esta tesis pensar lo propio es concepto predominante, porque, en la medida en que es un imperativo consustancial del currículo, es un concepto que está ligado al desarrollo de la educación de nuestros pueblos.

2. El desarrollo de este concepto procede de la promoción de valores identitarios, como los presentes en el quehacer de esta institución.

Este concepto viene a constituir la plenitud misma del quehacer docente, en tal sentido, los procesos de selección de contenidos de enseñanza deben estar permeados por este pensar, como su sustancialidad, en tal razón, se constituye en tesis afirmar que un buen docente queda ligado a este concepto. No estamos, pues, ante un concepto pasajero, sino que procede desde la preocupación de toda una pléyade de pensadores latinoamericanos, para darle fuerza mítica al concepto, que responde naturalmente a nuestras realidades, y que se inspira en principios y valores del más severo humanismo.

Esta sustancia conceptual de pensar lo propio obedece al hecho de que toda su intencionalidad está montada sobre las dimensiones configurativas asumidas críticamente, que resultan de considerar al ser humano en su integralidad (física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética). La cuestión arranca de la fundamental consideración de que pensar lo propio es un concepto nuclear para la selección de contenidos de enseñanza pertinentes, de lo que se deduce, que una buena docencia canaliza este concepto a través de los actos de formación.

189

Esta forma didáctica si bien esta forma motiva y exalta a un docente que relacione estos contenidos con el contexto: se trata de “aterizarlos” a situaciones de la vida cotidiana, lo que constituye la legitimidad del proceso formativo. Son los cambios del contexto los que imponen la pertinencia de este pensar lo propio, ofreciendo oportunidad de medios y tiempos razonables para replantear las situaciones curriculares.

Tal como se desprende de lo anterior, la curricularización se logra de la identificación, selección y jerarquización de temas y problemas relativos a un área de conocimiento en que se desenvuelve el docente en su práctica, siendo esto de especial relevancia, por un lado, ya que representa la recepción expresa y firme que hace el docente de pensar lo propio de lo que enseña y, por otro, porque se plantea, con un rigor pedagógico-didáctico-curricular más articulado al contexto, motivos por los cuales esta práctica podrá denominársela como pertinente.

En tal sentido, podemos extraer dos requisitos de la curricularización de este pensar lo propio:

- En primer lugar, la necesidad de realizar una selección equilibrada de temas y problemas que relacionen la vida cotidiana del estudiante con los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales e, igualmente, entre los fines de la educación y los temas y problemas pertinentes seleccionados por el docente.
- En segundo lugar, se trata de generar una situación de confianza frente al proceso formativo por parte de los actores educativos, siendo necesaria su exteriorización a manera de impacto.

Así, tras la curricularización de pensar lo propio, el currículo identifica, define los problemas para apuntar a soluciones para la vida cotidiana. En tal sentido, pensar lo propio como integración de contenidos de enseñanza con la realidad viene a significar la reciprocidad con las problemáticas sociales, constituyendo un ingrediente de valor agregado a una formación, lo que traslada los problemas de la sociedad a las aulas.

INVESTIGACIÓN DE LOS PROCESOS DE MODERNIZACIÓN CURRICULAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Una parte muy importante en los procesos de modernización curricular de las instituciones universitarias es la de poder realizar un diagnóstico, como esa condición de abordar una dimensión fundamental de la formación: se trata de identificar estructuras, actores, culturas y relaciones que dan vida a aquellas, y que es apenas develada de manera funcional por la serie de indicadores para responder a las exigencias de la normatividad educativa.

Queremos formular una hipótesis de la modernización curricular en la organización universitaria, anotando que esta dinámica parte del supuesto de que el análisis de los procesos de formación constituye el insumo para la organización para dar respuesta a las demandas de la sociedad, como el entendimiento socio-cultural de los procesos formativos.

¿Qué tipo de modernización curricular y qué cambios han tenido las universidades a lo largo de su trayectoria? Esta es una temática que se

hace preciso abocar desde la investigación, de ahí, la puesta en escena del Macroproyecto que desarrolla el Grupo de investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano: “Modernización curricular en la educación superior: un estudio iberoamericano comparado desde las prácticas y discursos curriculares”. Lo anterior, para desentrañar las prácticas y discursos vigentes, comprenderlas y proponer alternativas específicas para la realidad universitaria de nuestros contextos, y particularmente en facilitar intercambio de conocimientos entre universidades, ya que todas las funciones universitarias se realizan en un determinado marco curricular, e incluso, estas prácticas son formas discursivas (Mora, 2015, p.45, Tomo III).

El carácter vinculante entre modernización curricular y las demandas de la sociedad está dado por sus modos particulares de cómo se organiza esta relación en el currículo. Así, la discusión sobre modernización curricular debe enfocarse no solo en las estructuras formales de las universidades, tales como planes de desarrollo, organización, etc., sino que además se debe estudiar la naturaleza socio-cultural de la modernización como categoría que impacta los procesos de formación, por ejemplo, aulas, profesores académicos e investigadores.

191

El problema analítico del hecho de la modernización curricular hunde sus raíces en modelos racionales o en paradigmas funcionales, que han intentado explicar los patrones organizacionales de las universidades en sus estructuras, mecanismos y estrategias sobre el presupuesto de la eficiencia y la eficacia. Entonces, ¿qué especificada tiene, el concepto de modernización curricular? Partimos de la idea de una modernización es una forma institucional para responder a un supuesto, como el de la calidad educativa, pero, también puede tratarse de controlar eficazmente de cómo se dan los procesos de formación a través de la distribución de funciones, bienes y servicios de las entidades universitarias, para dar cumplimiento a ese supuesto, que se plasma en la producción de conocimiento, prestigio, certificaciones y acreditaciones. Así, podemos hablar de instituciones universitarias que incorporan en sus planes de desarrollo la “ola” de la modernización, como una organización pedagógica-curricular e investigativa (Mora, 2010, p.67).

La integralidad de los procesos de modernización curricular está en relación con el hecho de que se constituye al interior de las universidades en diversas racionalidades (prácticas y discursos). Por racionalidades entendemos estructuras discursivas que acompañan el actuar de las prácticas pedagógicas, curriculares y de gestión, entre otras, que como circuitos institucionales se ponen en escenas desde sus actores, configurando un ethos propio. En el marco de estas racionalidades se conforman los programas académicos, vocaciones, intereses, habilidades, destrezas que pretenden establecer relaciones con el contexto.

Pero los procesos de modernización curricular también tienen un trasfondo político: vienen acompañados de las “imposiciones” estatales para responder al “imperio” de la ley educativa, coartando algunas veces la autonomía, como esa forma de regular los comportamientos de las instituciones universitarias. Por ello, estas deben no sólo organizar sus funciones, sino que, además, deben potenciar sistemas ágiles y flexibles que permitan adaptarse a los cambios constantes de la sociedad global, creando un clima organizacional de cambios prematuros y constantes para generar sus propias dinámicas, pero en donde no se traicione la tradición de una determinada trayectoria formativa, que proporcione continuidad en medio de estos cambios en sus prácticas académicas.

192

Y todo esto hace de la modernización curricular la herramienta para autoevaluar qué tanta modernización presenta el sistema educativo en su conjunto, que como sistema estatal institucional sea la fuerza del cambio que impacte a las instituciones educativas. Siguiendo este hilo, podemos concebir a la modernización curricular como la estrategia organizativa que dinamiza múltiples estructuras, funciones, actores y culturas al interior de las universidades.

Como hemos sostenido, una cada vez más vigorosa corriente de modernización de los currículos cabalga sobre el lomo de las instituciones educativas, por cuanto con ella se dispone de márgenes de actuación lo suficientemente flexibles como para permitirles acompasar su gestión misional a las vertiginosamente cambiantes realidades en las que se desenvuelven. Esto viene a asegurar la confianza que tiene la sociedad en aque-

llas, reconocido además este proceso como ese conjunto de posibilidades para vincularlas de manera comprensivas con el contexto, como su constante mutación del escenario del día a día.

Esta exigencia se traduce, en consecuencia, en el reconocimiento a favor de una institución educativa para implementar una serie de acciones derivadas de su norma marco, cual su misionalidad, lo que la hace competitiva para esa finalidad respecto del actuar formativo frente a otras, vinculando de forma exitosa sus recursos buscando dar respuesta a las demandas sociales: es lo que viene a ser el apunte estratégico encaminado a atender, por lo demás, la posición de su actuar, lo que corresponde su función configuradora de su misión que demanda la posibilidad de tomar decisiones plausibles para formar integralmente (Brandi, et al, 1997, p.45). Esta apreciación o integración de las necesidades sociales a su quehacer, hace entender la modernización curricular como ese espacio de decisiones trascendentales que la institución ha decidido asumir. Se trata de la toma de posiciones para dar existencia a lo que dice su misionalidad: es una elección de acciones en un ámbito de decisiones para asumir las más reales y concretas, mediante la apreciación de circunstancias singulares, realizables en el marco de unos fines-valores, que están presentes en la misión institucional.

193

Po ello, se ha venido generalizándose cada vez de manera más acentuada la modernización curricular como crecimiento institucional que, reflejando el proceso de materialización de acciones curriculares, evaluativas pedagógicas-didácticas y de gestión, se plasman en su aplicación a las respuestas del contexto. El problema es que con el proceso de modernización se modifica de modo esencial la estructura misma de una institución educativa. Entonces, es aquí en donde encontramos regulado su actuar a través de las denominadas funciones sustanciales como son la docencia, la investigación y la proyección social.

Tenemos que la modernización curricular refiere a la noción de favorecer tantos los intereses de la sociedad como al desarrollo integral de los educandos desde las siguientes posturas con respecto al quehacer de la institución: primera, regula su quehacer con base en la apreciación de las demandas sociales; segunda, fija criterios de calificación y valoración de

algunos hechos sociales; tercera, fija unas pautas o criterios orientadores para apreciarlos. Por tanto, la modernización curricular es un “modus operandi” caracterizado por tres rasgos: 1. Implica la adopción de decisiones en el marco del quehacer misional. 2. Supone efectuar una elección basada en argumentos valorativos respecto de los cuales la institución busca impactar y diferenciarse de otras, y. 3. Los criterios valorativos que fundamentan esa elección son del entorno. Por tanto, el rasgo característico de la modernización curricular es la presencia de ese conjunto de acciones modernizadoras que vienen a representar el querer político de la institución en la fase de esa elección decisional.

La modernización curricular supone, en consecuencia, una combinación de juicio y voluntad por parte de los responsables de la gestión de una institución educativa, y ese juicio y voluntad se hace acorde con sus recursos, lo que dependerá del ámbito de su quehacer y de la mayor o menor intensidad de las limitaciones o previsiones que haga ese equipo de gestión, dependiendo de la proporción en que se encuentren los momentos académicos, investigativos y de proyección social y de los momentos de voluntad o de valoración, el grado de esta modernización de que disponga la institución será más o menos impactante para los procesos de formación integral.

La serie de acciones conducentes a materializar la modernización curricular en estos procesos son consideradas como el rasgo definidor de una institución modernizadora, lo que genuinamente genera el margen de su actuación impactante. Este margen consistiría, por lo tanto, en que la institución puede establecer sus propias políticas y criterios para esta materialización en su configuración curricular. Así, este ejercicio radicaría no tanto en la adopción de un tipo de diseño curricular o no, sino en la elección del máximo conjunto de posibilidades de impacto pensando la formación integral.

Con base en todo lo anteriormente expuesto, a nuestro entender la manera de definir la modernización curricular que resulta más ajustada a los principios que informan los fines de la educación (Art 5, Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación) es la que la concibe el poder decisonal a través de un conjunto de acciones modernizadoras (financieras, académicas, de

proyección social, investigativas, etc.) para integrar estos fines, las necesidades sociales con las prácticas y discursos curriculares, accionar este que se deriva de expresa atribución misional que se hace, y que se traduce en posibilidades formativas con calidad de todos los procesos académicos e investigativos, que pretenden favorecer en grado sumo la formación integral de cada educando (Mora, 2009, p.89).

INVESTIGAR EL SENTIDO DE LAS FECHAS PATRIAS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

La importancia de establecer y restablecer el sentido formativo de las fechas patrias, debe ser una tarea fundante de todo el sistema educativo, es decir, no solo de la Escuela, sino del Ministerio de Educación en toda su funcionalidad en relación con actores como la familia. Desde este sentido se recrean distintos saberes, no sólo el histórico, sino otros como el filosófico, el literario, el político, entre otros. El sentido de estas fechas es polisémico, afirmado en distintas lecturas, que van desde lecturas de la literatura hasta la histórica, por citar algunos ejemplos. Este sentido, se convierte entonces, en un escenario, en un campo de fuerzas en que saberes como el histórico, no pueden soslayar la intencionalidad formativa, para dar tránsito a una educación basada en sentimientos por todo lo que representan estas fechas para los pueblos.

195

En el anterior caso, el docente de historia debe ponerle amor pasión a lo que enseña, haciéndolo con objetividad por los hechos, que son los que le permiten relacionar pasado-presente y futuro. Se trataría de su pasión por valorar los hechos históricos, que de manera razonada y polémica el docente lleve a sus estudiantes a este ejercicio con amor. Esto significa en palabras de Marc Bloch, el gran historiador, hacer “Historia Problema”. Ya que lo que enseñamos en historia, son problemas interpretados a la luz de nuestro presente, que son productos de una relación entre el presente y el pasado, entrecruzamiento entre las particularidades del espíritu que encarnan estas fechas patrias, con sus actores con sus emociones e intereses y su relevancia para la construcción de futuro. Por ello, el docente de historia tiene que movilizar en sus estudiantes unas destrezas y habilidades (por ejemplo, la capacidad de imaginaria) para identificar lo que nos conecta con el pasado, respondiendo a la pregunta: ¿qué permanece de ese pasado en nuestro presente?

Este sentido pedagógico y curricular hay que valorarlo, en cuanto desde él se interpretan y valoran acontecimientos históricos por excelencia, son paradigmas rectores de nuestra identidad como pueblo, que nos hace permanecer en el tiempo, que es histórico. Todos los pueblos hacen de sus fechas patrias una revaloración para estar siempre en la declaración del mito fundacional e instituyente y su proyección en el tiempo. Pensamos que uno de los aportes de estas festividades en los procesos de formación viene a ser el fortalecimiento de la identidad nacional, que se fortalece con todo lo que de único tiene toda gesta histórica, lo que viene a representarse en sus singularidades, como experiencias, en procura de fortalecer una identidad democrática. Desde esta valoración que hacen el historiador y el docente, cabe interrogar el pasado de estas fechas a partir del presente: ¿cómo nos conectamos con ese pasado, y si lo hacemos, cuáles son sus ideas fuerzas, los valores identitarios, como las libertades?, ¿Cómo a partir de este análisis poder abordar al pueblo como el actor principal, que connota la creación de una ideología democrática?

196

Si esto hace el docente de historia, entonces, despojaría el pasado de las generalizaciones, y estaríamos ante un fresco de pensamiento crítico, que bien enseñado nos inspiraría en sus ideas fundadoras, estableciendo semejanzas y diferencias entre el pasado y el presente: se trataría de una empresa pedagógica y curricular de reconocimiento y crítica, de hechos y de teorías, ligadas a los intereses de nuestro presente. Es un excelente ejercicio de crítica teórica, de cuestionamiento a las contradicciones sociales en el enorme papel histórico que significan las fechas patrias. En este proceso de enseñanza, el docente debe cuidarse de asumir ligeramente el concepto del tiempo, que es clave en la comprensión de la historia, porque él le permite identificar los logros del pasado y lo que aún nos queda por realizar, mirando la historia como una continuidad en la relación pasado-presente y futuro, para “mirar” el pasado como ese complemento de nuestro presente, en el que trabajan continuamente las generaciones de hombres y mujeres de una nación.

Según lo planteado, la lectura sobre el sentido de estas fechas pretende dar la importancia a los actores que intuyeron e hicieron la Independencia de nuestra patria, que constituye un referente de nuestra nacionalidad, que necesita de una teoría que incorpore en el currículo escolar la vida po-

lítica, social y cultural de nuestro pasado, en especial aquellas fechas “críticas”, que anuncian los cambios en la sociedad. El escenario de nuestras fechas patrias es también un ejercicio de Historia comparada de Nuestra América, porque ellas anuncian transformaciones con todas sus implicaciones de distinto orden. El docente de historia debe enfilar baterías a los alcances teóricos y metodológicos en esta enseñanza.

La enseñanza de este sentido formativo debe estar concebida como un punto de análisis y elaboración conceptual, e igualmente ser una guía para la acción práctica de niños, niñas y jóvenes como futuros ciudadanos y ciudadanas. Todo lo producido en nuestro pasado histórico, como trabajos políticos, cartas, manifiestos, entre otros, deberán ser analizados bajo el prisma de formar en la promoción de los valores e ideales que hoy son sustantivos en nuestra Carta Política de 1991, buscando esa relación pasado-presente y futuro (Mora, et al, 2014, p.54).

Entonces, el sentido formador del 7 de agosto viene a subrayar la identidad con nuestro pasado, para valorarlo, interpretarlo y ejerciendo la crítica sobre él. Esa relación anotada debe establecer un nexo distintivo en la enseñanza de esta festividad, en cuanto ella ayuda a visionar nuestro porvenir a partir de las transformaciones que en la larga duración se han venido dando en el porvenir de nuestros pueblos. Se trata, que desde el presente interroguemos el pasado para estudiar esas transformaciones históricas, que son pertenecientes a toda la Humanidad en todos sus órdenes: político, social, cultura.

Constituye un presupuesto elemental de la garantía identitaria de los pueblos la prevalencia formativa en las fechas patrias, esto, a propósito del “20 de julio” o “Grito de Independencia”, en razón de que las generaciones presentes y las futuras puedan valorar en grado sumo estos “imaginarios patrios”, los cuales van a sustanciar la perdurabilidad de un pueblo en la historia. En tal sentido, la formación es la oportunidad de este avivamiento que le pone el sentido a la relación de pasado-presente y futuro, relación que constituye el verdadero objeto de la enseñanza de la historia.

Se trata de encontrar el sentido por el pasado desde estas festividades, como ese resultado de compartir la vida de esas personas que se queda-

ron atrás en el tiempo. Es cuando vale la pena considerar, en palabras de E. Hobsbawm, el pasado como una dimensión permanente de la conciencia humana, un componente obligado de las instituciones, valores y demás elementos constitutivos de la sociedad humana. Entonces, todo sistema educativo, y en especial, el currículo escolar en el área de ciencias sociales, debe reconocer expresamente esta importancia y este presupuesto identitario, porque bien sea dicho: la historia no es una memoria atávica, ni una tradición colectiva. Es lo que la gente aprendió de los maestros, los curas, los autores de libros de historia y los editores de artículos de revista y programas de televisión. Entonces, es importante recordar, la responsabilidad que tienen las autoridades nacionales en hacer posible el mandato de la Ley General de Educación en su artículo 5, numeral 4, que reza: la formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios.

Este principio identitario de nuestra nacionalidad debe estar en armonía y consonancia con el quehacer de nuestras autoridades e instituciones, porque es lo que conduce a dar sentido a ese pasado en función del presente. Este principio se traduce en que los responsables del proceso formativo, deben trabajar en pos de educar y formar en esas huellas que le han dado sentido a la construcción de nuestra nacionalidad, son los “hechos históricos”, son nuestras fechas patrias, como la del “20 de julio”, “7 de agosto”, “24 de julio”, entre otras, teniendo conocimiento del proceso histórico, ya que el pasado es inseparable del presente y del futuro.

En términos generales, en todo proceso formativo, en especial en niños y adolescentes debe darse este enamoramiento por ese pasado, que desde el presente ha sido abordado por cada generación a su interpretación y comprensión, para hallarle “el sentido” a las “magnas festividades patrias”. Ellas, ayudan en tiempo presente a la construcción de las “festividades” familiares y de las instituciones educativas, que se han ido perdiendo ante el desobligante embate del propio Estado y de sus autoridades educativas por “achicar” la intensidad horaria de las ciencias sociales en el currículo, o, a permitir que las editoriales “inunden” de textos fríos, llenos de batallas, personajes y fechas sin sentido la enseñanza de la Historia de Colombia, que hace parte de la enseñanza de la Historia de América Latina y el Caribe, y esta a su vez de la Historia Universal: de lo que se trata es

de problematizar estas historias con un hondo sentido por lo humano que representa la Historia.

La formación en la enseñanza de la Historia mediante el uso didáctico de las fechas patrias constituye un elemento integrante de nuestra personalidad histórica, para lo cual se exige tanto por parte de los historiadores como de los docentes de historia una aplicación suficiente y adecuada de este concepto incorporado al proceso de formación integral, lo que se traduce en una legitimación y justificación de poder considerar a la Historia como la nutricia de una nación, lo que debe sustentarse a través de la garantía debida por parte de las autoridades estatales y de los particulares en procura de esta formación, que a todos nos compete.

El sentido por nuestra historia, consiste en un proceso que debe estar promovido por todos los sujetos de la educación y la formación (la familia, la sociedad, el Estado a través de sus instituciones). Este sentido, requiere de la concurrencia de condiciones culturales, familiares, educativas y sociales que permitan formar a nuestros niños y jóvenes para su debida comprensión, de que el pasado nos habla, nos forma, es decir, da sentido a la vida, como nutricia de nuestra personalidad, ya que somos parte de ese pasado, que desde el presente lo reclamamos, lo enjuiciamos, lo aprendemos y lo interpretamos, que en fin de cuentas es nuestro pasado desde nuestro presente, y que se proyecta por lo que queremos y seremos.

199

En su sentido más amplio, todas las sociedades poseen estas fiestas, que de alguna manera estructuran, lo que Castoriadis, llama “Ontología de la creación”, fiestas que vienen a simbolizar el paso del tiempo, llegando a ser el uso social del pasado, al que se refiere Hobsbawm en su obra “Pensar la Historia”, como ese pasado simbolizado en las “Fiestas Patrias”, que representan un proceso de asimilación en el presente. Los pueblos a través de estas festividades recrean el pasado en función del presente, es una puesta en escena de la “gloriosidad” de los pueblos desde sus gestas libertarias, toda esta escenificación a manera de formación, encuentra en el currículo escolar una herramienta esencial de garantía del respeto por los símbolos y festividades de nuestra nación por parte de los poderes públicos y también de los particulares, como lo ordena la Ley 115 de 1994, o Ley General de Educación.

En síntesis, el proceso educativo-formativo de las festividades patrias, mediante el compromiso actuante de los sujetos implicados, provoca, como consecuencia natural, que todo el sistema educativo debe ajustar su compromiso constitucional y legal: formar para el pleno desarrollo de la personalidad, dentro de un proceso de formación integral en los valores relacionados con el ejercicio de la libertad mediante los conocimientos humanísticos e históricos para el desarrollo del saber en el estudio y la comprensión crítica de nuestro pasado.

DIÁLOGO DE SABERES EN EL CURRÍCULO

Frente al diálogo de saberes, por ejemplo, entre los saberes de las ingenierías con el saber de la pedagogía, un interrogante clave debe referirse a qué pueden “obtener” los ingenieros del saber pedagógico, o hasta qué punto este saber contribuye a mejores procesos de aprendizaje. Esto, en razón de que la actual situación de los procesos de formación requiere de profesionales, con toda su buena disposición a aprender de otras disciplinas, como la pedagogía, para enseñar y aprender. Este acercamiento desde cada objeto de formación puede estimular la búsqueda de adaptaciones curriculares que tal vez ayuden a responder a preguntas, sobre qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, entre otras.

¿Cómo debe ser este diálogo? Dar una respuesta amerita instalar una pequeña y variada serie de indicadores que dirijan este diálogo para que sea fructífero. Este diálogo debe darse entre una serie de interrelaciones entre estos dos tipos de saberes con lo humano que es y representa quien aprende, en cuanto cada uno de ellos, convoca o llama a pensar en el carácter directo de las relaciones sociales de aprendizaje: una buena docencia no es unitaria, sino que es esencialmente pluralista, en el sentido de saber combinar experiencias diversas en lo pedagógico (Brunet, et al, 2003, p. 63).

Este diálogo requiere que apliquemos, si no un modelo formalizado de diversas formas básicas de enseñar, por lo menos un orden aproximado de prioridades de lo que debe enseñarse y un trabajo sobre lo que constituye el nexo central de conexiones del tema de enseñanza, aunque, desde luego, estas prioridades entrañan modelos para el enseñar. Parece que un consenso tácito en este diálogo de saberes debe determinar “enseñar a

aprender con diversas clases de leña”. Para ello se empieza por el entorno histórico y epistemológico del saber de las ingenierías, por ejemplo, se pasa luego a buscar la forma didáctica más convincente (para ello recomendando la impresionante y nutrique obra del gran didacta alemán Hans Aebli, “12 Formas Básicas de Enseñar”). Desde estas “formas”, que no son metodologías, son formas didácticas para una mejor enseñanza, podemos ir estableciendo un “diálogo equilibrado” entre el tema del saber disciplinar y la forma pedagógica-didáctica. Cada forma equilibrada de enseñanza se crea así misma por parte del docente, por ello, es necesario que los saberes disciplinares de las profesiones para una buena docencia dialoguen con el saber pedagógico-didáctico para esta creación, para identificar sus características, para identificar sus detalles específicos, en la medida en que la enseñanza de ese saber de una profesión busca el diálogo con la pedagogía.

Una vez establecida esta estructura de la manera de enseñar (la forma básica didáctica de enseñar), la enseñanza de ese saber debe verse en su movimiento histórico, es decir, por ejemplo cómo ha evolucionado el concepto de materia, debe verse en clave de poder interpretar las formas y pautas del cambio histórico que ha sufrido determinado cuerpo físico: en este acto de enseñar “entra” lo pedagógico-didáctico para procurar que lo que se quiere enseñar se haga comprensiblemente, buscando las mejores formas didácticas para enseñar la física, por ejemplo.

201

Las tensiones a que se ve expuesta la enseñanza de una disciplina o una profesión en el proceso de una formación, necesariamente debe contar, por parte del docente, en que desde este diálogo se tenga presente las transformaciones que le permitan al docente mirar en el tiempo las prácticas de enseñanza una profesión, lo que le revela las formas de cómo la pedagogía ha estado presente en esa formación, en primer lugar, para establecer los equilibrios entre lo cognitivo y la manera de cómo se enseña, y en segundo lugar, cuáles son los hechos que tradicionalmente son objeto del interés de los estudiantes frente a un determinado concepto enseñable, por ejemplo, el concepto de espacio (De Alba, 2011, p.57).

Se trata de fortalecer este diálogo de saberes a través del trazado de un plan de trabajo que debe gozar de la aceptación de los principales im-

plicados, como son los estudiantes, para escuchar sugerencias y tratarlas de hacerlas explícitas, ya que esa es la labor del docente, preguntándose siempre si este plan es realmente el mejor para la formulación de la naturaleza y la estructura de una disciplina desde el conjunto de sus componentes, como vienen a ser los conceptos gravitantes que la conforman.

En resumen, si como docentes de una asignatura, o de una disciplina debemos ayudar a producir modelos de enseñanza que dinamicen nuestra práctica pedagógica, tendremos que crear mayor unidad entre nuestro saber disciplinar y el pedagógico, lo cual, significa, observar lo que estamos haciendo (es lo que en las Facultades de Ciencias de la Educación se llama “Micro Enseñanza de la Práctica Pedagógica”), con el fin de hacer especificaciones y generalizaciones, corregir a la luz de los problemas que surjan en la continuidad de un saber o de los problemas que se afronten en el aula de clase.

Concluiremos, invitando a examinar la práctica real de nuestra manera de enseñar, para “ver” qué planteamientos y problemas sugiere para el futuro de esa profesión desde la enseñanza. Este procedimiento ofrece la ventaja de que se ajuste tanto a las inclinaciones del docente como a la de los estudiantes. ¿Qué temas y problemas han atraído la atención de los estudiantes? ¿Qué estrategias de enseñanza poner en escena? ¿Qué están enseñando los docentes de mi saber en otras latitudes? Pensamos que la enseñabilidad de un saber, se concibe desde el diálogo con el saber pedagógico en el intento por definir perspectivas enseñables y programas derivados de la realidad, del contexto en que se sumerge nuestra práctica como docentes y la de los estudiantes.

LA CONSTRUCCIÓN DEL PEI Y EL CURRÍCULO: UN ASUNTO DE PERTINENCIA Y VOCACIÓN DESDE LA INVESTIGACIÓN

La construcción de un Proyecto Educativo Institucional (PEI) refleja la importancia que una Universidad o Escuela conceden a lo que consideran su “Proyecto de Vida”. Se trata de abordar sus tradiciones y vocaciones, para elaborar, gestionar y poner en práctica lo que guiará su quehacer formativo, consultando el plano de la realidad tanto histórica como del contexto mismo con rigurosidad investigativa y académica, teniendo los pies

firmemente en el suelo de su actuación. Se buscará interrogar el elemento fundacional de la institución para interpretar sus valores y principios substantivos, mediante una disposición conceptual y metodológica conscientemente establecida, que estaría hondamente arraigada en “pensar lo propio” como el rasgo distintivo, por ejemplo, para el caso de la Universidad Simón Bolívar, lo cual apuntaría a identificar las bases fundamentales de este proyecto. Se pretende dar cuenta así, del inmenso prestigio adquirido por una Institución en su trayectoria formadora, ofreciendo una demostración de este aserto, lo que es necesario para su comprensión del momento actual.

Con ello se quiere armonizar una celosa vigilancia de la relación pasado-presente y futuro de la institución. En tal sentido, la identificación y desarrollo de las dimensiones que estructuran el PEI no son fórmulas matemáticas cuya esencia radica en su forma, ellas son instancias orgánicas vivas y actuantes que se trasplantan a los contextos de los programas académicos y al ritual del día a día escolar o universitario. Esta significación es vital, no formal, por ello, no se ha de entenderla tomando simplemente los conceptos para la hechura de ese tejido social que es este proyecto, sino que se debe estudiar el origen y el curso del desarrollo de estas dimensiones que dan vida al actuar institucional. La construcción del PEI es un modo alternativo de como una Universidad o una Escuela se ponen en escena frente a la sociedad. De ahí, que debe ser concebido como una especie de heraldo celestial portador de nuevas posibilidades de formación para un contexto terrenal con todas sus vicisitudes.

203

La doble naturaleza del PEI, como visible y oculto, viene a ser entonces, un jeroglífico compuesto por muchos referentes: sociales, culturales, económicos, entre otros, con una clara relación con la sociedad (relación que se da a partir de la estrategia que guía la labor de formación) para potenciar la formación que la Institución brinda, es una expresión que podemos considerar como el “Mapa de Ruta para la Formación” con un profundo impacto social. Por eso el PEI es el “laboratorio” para hacer comprensible la relación de la Institución con la sociedad; lo que viene a significar una obra maestra que construye un colectivo, de una tal complejidad arquitectónica que entrelaza todas las partes de su actuar.

Se trata de realizar un trabajo colectivo para una administración de los procesos de formación desde las dimensiones consustanciales del PEI. Este, es esencia de una sana y pertinente preocupación de todos los actores intervinientes: entendido como ese poder hallar los fundamentos suficientemente sólidos (teóricos, conceptuales, metodológicos y procedimentales) pensando una formación plausible y favorable como expresión de una aspiración que ha movido el campo intelectual de la educación en su relación con otros saberes. Según lo anterior el PEI viene a ser el “Alma” de una Institución Educativa: porque en ella se explayan sus alientos y grandes esfuerzos por expresar reglas democráticas y participativas para una construcción que debe estar favorecida por el apoyo de los actores implicados en esta elaboración colectiva.

Una primera razón de ese sentir desde la síntesis histórica de la Institución, resulta de enfatizar el rol de los principios, valores y fundamentos de esa construcción. Esto no es simplemente un asunto de método o regla: por el contrario, el objetivo por una construcción contextualizada toma los escenarios y la elección de un camino o caminos para estar gobernados por este objetivo. Consideramos que puede elegirse a más de un enfoque que use varios caminos, lo que involucraría construir un PEI con referencia a las circunstancias particularmente relevantes al contexto, las particularidades relevantes en conjunción con la necesidad de formar integralmente con muchas posibilidades a partir del contexto.

Un abordaje así, emplea diferentes caminos para un resultado óptimo en la formación integral en un contexto específico, lograría el resultado en una vía más directa y consultaría las necesidades de los actores. Se trata de desarrollar un enfoque que permita la construcción colectiva con posibilidades frente al contexto para ser capaces de asegurar, de acuerdo con la configuración de la cultura y sus actores, y otras circunstancias relevantes en una formación más plausible. En otras palabras, con el fin de asegurar este resultado, son estos elementos y otras circunstancias relevantes las que determinarían la selección de los caminos y la construcción de los programas académicos, los cuales no pueden predeterminarse sin el conocimiento del contexto y sus actores (Mora, 2012, p.102; Prácticas curriculares).

Pueden considerarse estas afirmaciones como un estatuto de privilegio en relación con la construcción colectiva del PEI, el cual debe ser construido a la luz de la cultura y las circunstancias particulares del entorno, en razón de que ellas constituyen un marco de trabajo multidisciplinar para este trabajo colectivo, las que están destinadas a tener implicaciones significativas en los procesos de pensar el diseño e implementación de la estrategia que guíe la formación integral, lo más satisfactoriamente posible, que respete los preceptos conceptos constitucionales dentro de una autonomía regulada. En fin, la construcción del PEI busca armonizar lo cognitivo con lo socioafectivo, sin duda alguna, es un proceso que involucra a muchos actores y dimensiones para enfrentar un contexto con múltiples desafíos, que se enmarca en un cuadro conceptual, teórico, metodológico-procedimental y operativo. Un colectivo constructor de este “Mapa de Ruta de la Formación” no puede ignorar estas características en conjunto que impactan a la región Caribe, por ejemplo, a través de sus necesidades para promover esa “Ruta” con sentido humano, concepto que debe estar atravesando los procesos de formación.

LA PAZ COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y DE FORMACIÓN EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

205

Se trata de promover una cultura de paz para apoyar los esfuerzos gubernamentales, una vez se firmen los acuerdos que el gobierno nacional mantiene con la guerrilla, para profundizar y enraizar a futuro una paz duradera. Esto en razón de que una promoción para esta cultura debe ser un asunto de todos y todas bajo la perspectiva de la educación y la formación. Por ello, esta cultura debe llegar a niños, niñas y jóvenes, a la familia, debe hacer parte de nuestros imaginarios, para que se convierta en esa cultura generadora de convivencia estable y emocional.

Esta idea de trabajo es un recurso discursivo y pedagógico para introducir lo que sería la curricularización de esta cultura de paz en todos los establecimientos educativos del país; porque nada puede resolver nuestros problemas de forma tan expeditiva como una declaración abierta y determinada de una vocación para la paz por parte de todas las fuerzas vivas del país. La cultura de la paz es una estrategia, una herramienta que devuelve la paz a la gente, es una apropiación por todo que posibilita la de-

fensa de este bienpreciado. Esto trae consigo consecuencias epistemológicas y pedagógicas (cómo vemos la paz, cómo la sentimos, que sabemos de la paz, que emerge de ella, por ejemplo).

Esta cultura en y para la paz debe tener un sentido común en su practicidad, ya que en la interacción social se da en la praxis cotidiana, ya que la naturaleza de esta cotidianidad está cambiando y las principales interacciones sociales también se están modificando. Se trata del estudio formativo por la paz como esa capacidad para querer y valorar todo lo relacionado con esta cultura. Lo anterior, para que la paz sea considerada como cimiento de una estabilidad que de seguridad a nuestro Estado Social y de Derecho, en la medida en que se colocará como instrumento para potenciar un orden social justo y digno; de este modo la paz condiciona nuestra naturaleza humana.

Formar en y para la paz en tiempo presente y futuro en relación con el pasado es un tema que debe ser considerado como una cuestión de la más elevada importancia. Formar en y para la paz en el currículo escolar debe tomar para sí la paz como acción humana, consciente y colectiva. Esta curricularización de una cultura de paz viene a poner en escena un código de conducta que proporciona principios y valores, que se basa en nuestra Constitución Política, es una guía de conducta apegada a nuestros valores constitucionales para dejar a un lado la intolerancia y el irrespeto por la dignidad humana.

Esta cultura debe promoverse desde un punto de vista pedagógico en relación empática con todos y todas los actores y actrices de nuestra sociedad. Aquí la idea de formar en y para la paz ayuda a promover y fortalecer principios y valores como el nuevo imaginario de los colombianos: desarrollar y fortalecer en las mentes y corazones de niños y niñas una idea de una paz duradera. En tal sentido, el derecho fundamental a la paz debe ser celosamente promovido por todos y todas, y por las instituciones del Estado y la sociedad a fin de asegurar este derecho común para beneficio de la generación del presente y del futuro. Se trata de un principio rector de nuestro Estado y de nuestro sistema educativo, del Proyecto Educativo Nacional y del currículo, principio donde hallamos inspiración en todos los manantiales de los niveles de este sistema, esperando las nuevas y variadas experiencias de nuestra situación actual para desarrollar esta cultura y moldear nuevas y útiles formas básicas de educar y formar en y para la paz.

La familia y la escuela son dos fuerzas activas en esta cultura y en esta formación. Se trata de ubicar la paz en el currículo escolar: donde su peso se presenta de manera simbólica, siendo una herramienta para justificar la paz como objeto de formación. La paz es símbolo de convivencia y un pendón que convoca a hombres y mujeres para días de paz. Con este ejercicio se trata de detenernos en un alto del terreno a fin de tomar conciencia del grado de importancia de paz y bienestar para todas las regiones colombianas. El desarrollo cultural de la paz conduce a cómo la asume el currículo para convertirse en una fuerza pedagógica activa para transformarse en un ideal en niños y niñas y para la juventud. De ahí, que la paz es la esperanza de la democracia colombiana. Gracias a la fuerza y al sentido de lo humano presente en todos y todas, esta cultura se convierte en una visión que refleja su tiempo y veracidad para llegar a constituirse en una interpretación pedagógica de la paz. Esta cultura representa una concepción formativa, por eso, debe ser una vocación comunicativa basada en la promoción de sentimientos-valores en y por la paz. Se espera que esta cultura se convierta en la mejor herramienta para construir una vasta y duradera preeminencia dentro de la arquitectura de la promoción de esta cultura en sus prácticas, símbolos y experiencias.

El compromiso de esta cultura es el de llevar la paz a la escuela y de ahí a la familia y a la sociedad en todo su entramado de prácticas, símbolos y experiencias para ejemplificar sus valores: promover una conciencia social sobre la posibilidad del hermanamiento de todos y todas. Entonces, el disfrute de este preciado bien depende de la disposición real de hacer efectivos y plenos los fines del Estado Social de Derecho. Se trata de replantear todas las misionalidades de las instituciones del Estado en función de la paz, buscando en la génesis constitucional la paz para preguntarnos: ¿cuál es el valor final de la vida de un hombre y de una mujer? Esa es la cuestión de una cultura en y para la paz. La razón, porque hoy la paz golpea con más fuerza y llega a todos los rincones de nuestra Colombia, a ella debemos responder desde el currículo escolar promocionando una cultura en sus valores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (2001). 12 Formas Básicas de Enseñar. Madrid, España: Morata.
- Brandi, S., et al (1997). Curriculum y conocimiento. Un proceso de construcción social en la escuela. Argentina: Editorial Universidad Nacional de San Juan.
- De Alba, A. (2011). La educación en el Siglo XXI. La importancia de abrir

espacios de la normalidad. Una reflexión a partir de la obra de Michel Foucault. En: *Pensar con Foucault. Nuevos horizontes e imaginarios en educación*. México: IISUE, UNAM.

Fernández, A. (2016). El proceso de configuración del campo curricular en Colombia entre 1994 y 2010. Una investigación basada en la producción escrita de sus autores/as más representativos/as. Tesis doctoral laureada, Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia, Doctorado en Educación.

Keddie, N. (1988). El conocimiento en el aula. En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

Kemmis, S. (1997). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Morata.

López, A., et al (2014). Movimientos recientes en el campo del curriculum en Brasil: articulaciones entre las perspectivas postestructurales y marxistas. En: *Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países*. México: Miño y Dávila.

Lozano, A. (2002). *Universidad, Currículo y Acreditación*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mora, R. (2009). *Estado del Arte de la Investigación curricular*. Tomo I. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2010, c). *Recreando la construcción de un currículo para la región Caribe*: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2010, d). *Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación*. Tomo 4 Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2012). *Prácticas Curriculares, Cultura y Procesos de Formación*. Segunda Edición. Barranquilla, Colombia: Universidad Simón Bolívar.

Mora, R., et al (2014,b). *Saberes y Formación de Abogados: Enfoques Socio Jurídicos y Curriculares*. En: *Formación Ciudadana. Enfoques socio educativos e históricos*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2015). *Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación*. Tomo 5. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.

Cómo citar este capítulo:

Mora Mora, R., Agudelo Cely, N., Estupiñán Quiñones, N., Goenaga Caro, P., Pérez Hernández, M. d., Fontalvo Peralta, R., . . . Santillán Campos, F. (2017). Currículo y procesos investigativos. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 165-208). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo V

LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR Y SU MIISIONALIDAD FORMATIVA

Reynaldo Mora Mora
María de los A. Pérez Hernández
Rubén Fontalvo Peralta
Priscila P. Goenaga Caro
Liseth Reyes Ruiz
Hernán Saumeth España
Jairo Solano Alonso
Carlos Miranda

LA UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR: UNA INSTITUCION PENSANDO LO PROPIO COMO IDEAL MISIONAL

La formación teórica y socialmente de profesionales, entendida como el largo, sistemático y riguroso proceso de preparación formal especializada en conocimientos, competencias y roles: esta ha sido una de las importantes tareas que ha asumido la Universidad Simón en su pasado, presente y futuro, que la acredita con muchos reconocimientos en el contexto regional, nacional y latinoamericano. Lo que se interpreta como uno de los elementos característicos de su identidad misional, como un componente esencial para entender las implicaciones del quehacer cotidianos de los profesionales que ella forma. Cabe anotar que este proceso se ha movido históricamente en un escenario de tensiones entre la autonomía universitaria y el “imperio” de la Ley por parte del Estado colombiano. En efecto, la institución, ha estado “mirando” la dinámica social como respuesta a las profundas transformaciones sociales y económicas.

210

Una u otra perspectiva comparece de manera común en el papel que en esta institución han jugado desde sus inicios las ciencias sociales, que se ha atareado con el análisis de las diferentes profesionales hasta llegar a construir su Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, haciendo parte de esa relación: pasado, presente y futuro de la institución.. Así, desde esta perspectiva, la formación de profesionales como una tarea comprometedora con la sociedad, ha sido un elemento decisivo distintivo que permite diferenciar sus profesionales de otras instituciones, proceso este en que se funda la atribución del este status. Es decir, conforme a nuestras realidades, la Universidad Simón Bolívar ha sabido interpretarlas, a fin de poner su huella, con todos los posicionamientos que implica “la formación de profesionales bolivarianos”, como uno de los puntales que sirven para definir esa imagen.

En consecuencia, la formación de profesionales a lo largo de estos 40 años, en tanto proceso de formación, es una de las propiedades para resaltar en la interpretación de estas décadas. Desde luego, este atributo, y otros, como su empuje en el comprometimiento con la investigación, asume expresión variada y compleja en su crecimiento de Institución de Educación Superior a Universidad, lo que dependió de todo un trabajo

mancomunado de todos los sectores de la comunidad bolivariana por dar respuesta a las condiciones históricas, sociales, culturales y políticas de la sociedad regional y nacional. Es importante subrayar esta cualidad que caracteriza la trayectoria de la Institución, en cuanto ha contribuido y lo sigue haciendo para favorecer nuestro orden social justo y digno dese la formación de sus profesionales.

Lo anterior, lo abordamos hoy como un punto específico de esta trayectoria relativa al proceso de la educación superior colombiana, lo que significa que los profesionales bolivarianos participan de una formación integral, que aprenden una clase de conocimientos y de competencias para interpretar y aplicarlos a la realidad, lo que les ha permitido interactuar con proyección social empoderándose en la sociedad colombiana, insertándose en procesos sociales, políticos, etc., en razón a variaciones que la Universidad ha sabido apuntalar dentro de la cultura de la calidad, como ese compromiso en el desarrollo en competencias propias de las profesiones ofrecidas, las cuales a su vez han sabido responder a las corrientes o escuelas de pensamiento, o a tendencias históricas y epistemológicas de las ciencias, ya que desde ellas se interpretan los problemas sociales que deben abordados por sus profesionales.

211

En este trasegar, el tema de la formación de profesionales ha sido una constante, calificada como de alta relevancia para entender a su vez el desarrollo y fortalecimiento de la investigación, lo que incide como atributo en su desempeño. Esta comunión entre formación de profesionales con la investigación ha repercutido en la formación de las cualidades culturales de los egresados bolivarianos, lo que a su vez ha tenido implicaciones directas en la manera como la institución viene ocupando día tras día un posicionamiento muy importante en el contexto regional y nacional. Desde luego, al compartir la idea según la cual el proceso de formación de profesionales conlleva la aprehensión de determinados conocimientos y competencias, dueñas también de implicaciones a nivel político, social, económico y cultural, así mismo, se piensa que abarca que la Universidad Simón Bolívar además socializa valores, actitudes conforme a nuestros ancestros, como reza su Misión. De allí la importancia capital que reviste esta celebración de los “44 años formando profesionales”, que, de acuerdo con lo dicho, resulta relevante tanto para entender su proceso fundacional

instituyente como para interpretar las formas que la Institución con responsabilidad los ha asumido (Díaz, et al, 2014, p.35).

Estos 44 años de la Universidad Simón Bolívar representan el mejor regalo que la Institución ofrece a la región, la nación y Latinoamérica. De este modo, ella se constituye como puente que une a la educación con las demandas de la sociedad, en este escenario de ruptura con un fuerte acento de consistencia como una Universidad alternativa y competitiva, que tiene presencia necesaria en la perspectiva de sus discursos y prácticas formativas renovadores, afinando día tras día nuevos programas de pregrado y postgrado para dar un sentido de conjunto, pues no cabe la disociación entre teoría y práctica. En esta dirección, se define la trayectoria de esta Alma Mater, como una institución para la realización de las demandas y fines sociales desde tres líneas de principio: 1. Estudiar los saberes para impactar la sociedad, es decir, a través de las distintas profesiones en los que la institución se manifiesta; 2. Articular los saberes profesionales con la investigación para examinar la coherencia de su racionalidad interna para favorecer las exigencias, necesidades y aspiraciones sociales; y, 3. Asumidas como prácticas sociales la formación de talento humano, la Universidad ha evolucionado con la sociedad misma, favoreciendo su misionalidad.

En el Caribe colombiano poco se ha estudiado el surgimiento fundacional de las instituciones de la educación superior en la década de los setenta del siglo veinte, que representa un periodo muy singular para la Historia de la Educación del país, cuando un grupo de intelectuales, llevó a cabo un movimiento social y cultural de transformaciones profundas en el campo de la educación, formando una red de instituciones universitarias de carácter privado, que de acuerdo con sus propósitos misionales respondían a una serie de imperativos políticos e ideológicos en la relación pasado-presente y futuro, a fin de contribuir a la consolidación de nuevos espacios formativos que apuntalaran nuevas perspectivas para la región (Eggen, 2001, p.39). En este proceso, para el caso de la Universidad Simón Bolívar, es determinante la lucha por impulsar y materializar un pensamiento por una “teoría de lo propio” que será el norte de esta institución, buscando con ello la regeneración de la educación por el pensamiento de nuestras realidades, parece ser entonces, los términos centrales del

proceso fundacional e instituyente y del correspondiente debate de esta Alma Mater.

Esta corriente del pensamiento emerge como una respuesta frente a corrientes pro imperialistas de la época, tomando fuerza en esta década, gozando de un extraordinario impulso en América Latina y el Caribe, y ya de manera particular en la Universidad Simón Bolívar. Los programas académicos con los que inicia labores la institución y la propuesta divulgadora intercontinental de la “Revista Desarrollo Indoamericano”, órgano de difusión de este pensamiento, van a jalonar las ideas de “lo propio”, por lo cual, estudiosos como Julián Sabogal Tamayo, considera a José Consuegra Higgins como un “abanderado del pensamiento propio” (2007).

Debe anotarse que una fuente de inspiraciones fue la filosofía cepalina que influyó en buena parte las publicaciones de este periodo. De ella emergieron temas muy controvertidos en el momento, que tuvieron distintos tratamientos, a pesar de que la finalidad fuera la misma: la lucha por un pensamiento latinoamericano. Estos temas afloran como problemas que se han de resolver, que son pero tratados desde ópticas distintas sustancialmente a partir del grupo de pensadores como: Oreste Popescu, Jorge Greco, Julio Godio, Marcos Kaplán, Leonardo Paso, Ezequiel Ander-Egg por Argentina; Celso Furtado, Joao Lyra Filho, Ruy Marini, por Brasil; Cuauhtemoc Cárdenas, Arturo Bonilla, Pablo González Casanova por México; pudiendo también enumerar la lista de intelectuales comprometidos con sus respectivos países. Por ello, un trabajo orientado en este sentido desde la Dirección de Procesos Académicos pretende centrar el accionar del Paradigma Educativo y Formativo de la Universidad Simón Bolívar en relación con el legado de estos pensadores, disponiéndose para ello de la “Cátedra Institucional José Consuegra Higgins”.

Esta generación se halla enmarcada en sus orígenes por una serie de cambios políticos, sociales, económicos y culturales: revolución cubana, la guerra fría, los movimientos estudiantiles, las políticas económicas que agencian las burguesías latinoamericanas, entre otros. Podemos afirmar que el punto de unión y despegue de esta generación fue la lucha por una teoría que reivindicara lo “propio” y transformara nuestras realidades desde la educación y la formación, es en este contexto como hay que entender la fundación de la Universidad Simón Bolívar.

Por ejemplo, este pensamiento está plasmado en diversas obras del Dr. José Consuegra Higgins, que discurren en ese imperativo sobre una “teoría de lo propio”: El pensamiento económico colombiano (1986), El pensamiento económico venezolano (1996), El compromiso de una teoría económica propia (1998), Origen latinoamericano de las teorías de la inflación (1997), Las ideas económicas de Simón Bolívar (2001), El control de la natalidad como arma del imperialismo (1982), Apuntes de Economía Política (1997), Doctrina de la planeación colombiana (1972), entre otras. Es por ello, que a este intelectual de las ideas latinoamericanas y caribeñas, lo podemos definir como un hombre preocupado abiertamente por lo social desde la solidaridad, un intelectual que desconfiaba de aquellos intelectuales que con contextos de otras latitudes querían trasladar sus teorías ajenas a nuestras realidades.

Aquí, cabe destacar como uno de los rasgos más sobresalientes de la trayectoria del Dr. Consuegra Higgins fue el de haber consolidado una amplia alianza de teóricos alrededor de pensar la realidad latinoamericana; lo que después para el plano regional, viene a darse el acompañamiento de muchos profesionales que se desempeñaban en la Universidad del Atlántico para la creación de la “Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar”, creación considerada como una importante alternativa educativa regional para generar espacios de pensamiento crítico y contribuir notablemente a forjar una conciencia frente a la historia latinoamericana y del Caribe.

Lo interesante de esta institución es que día tras día se ha convertido en una auténtica alternativa en la formación de profesionales e investigadores en la Región Caribe con una vocación en el establecimiento de fuertes vínculos con este contexto. Esto se presencia en el accionar de sus diferentes Centros y Grupos de investigación. En conjunto, la Universidad Simón Bolívar es una alternativa de cambio en la educación, en donde se debaten las diferentes problemáticas de la región y el país, incorporando el pensamiento latinoamericano a los procesos formativos de acuerdo con unas afinidades compartidas hacia una conciencia de pertenencia. Lo anterior se encuentra muy cohesionado al interior de su comunidad educativa mediante lazos de sentimientos hacia el estudio de esta tradición teórica. Ello posibilita a futuro poder constituirse en una universidad po-

tenciándose en la formación de magísteres y doctores que generen conocimiento que trascienda en el país, Latinoamérica y el Caribe. Por ello, resulta relevante para comprender esta creación, el modo como este grupo gestor encabezado por José Consuegra Higgins aprovechó sus experiencias en el campo de lo educativo, y a través de ellas, fundó este importante espacio de sociabilidad del pensamiento latinoamericano, que ha permitido generar opinión pública acerca de esta temática, labor que ha sido continuada y mantenida por el actual rector José Consuegra Bolívar como la razón de ser de esta casa de estudios superiores.

Es interesante como desde los escritos de José Consuegra Higgins puede considerarse el hecho de la creación de la Universidad Simón Bolívar como un espacio alternativo para el desarrollo de una teoría de lo propio. Ello pone de manifiesto la enorme importancia que este postulado ocupa en su obra intelectual, donde el pensamiento latinoamericano viene constituir el summum de su trayectoria. La fundación de esta institución, ha sido lo suficientemente significativa en la relevancia que ella ha tenido en la generación de opinión pública y debate acerca de “pensar lo propio”, como emancipación política y económica promocionada en los procesos educativos y formativos de nuestros países. Esto viene a ser la expresión del propósito de ir más allá de las teorías importadas para constituirse como una actitud de vida a través del pensamiento para una transformación radical de estas naciones.

215

Lo anterior nos lleva a presentar algunos contenidos fundamentales del ideario misional de la Universidad Simón Bolívar, donde se forman profesionales pensando nuestras realidades, partiendo del pensamiento legado por sus fundadores constituido como el basamento básicos sobre el que se ha construido su quehacer, ellos son:

1. La necesidad de repensar nuestra realidad económica, política, social y cultural a partir de la educación y la formación, acción esta que nos empuje hacia una transformación de nuestras estructuras sociales, políticas y económicas. Esta transformación debe estar basada en la confianza por desarrollar teorías propias, impulsando a la educación para esa transformación.

2. La Universidad Simón Bolívar ha sostenido en el tiempo esta posición: ella se presencia en sus convenios, en la promoción de su pensamiento en su revista insigne, “Desarrollo Indoamericano”, que dedica buena parte de sus artículos a esta promoción, buscando con ello fortalecer los lazos de unidad regional que permitan sacar adelante los principios y valores del ideario del Libertador Simón Bolívar. Esto ha inspirado la misión fundacional instituyente y su actuar presente: “La Universidad Simón Bolívar es una institución de Educación Superior (...), dedicada al proceso de formación integral en los campos de la ciencia, las humanidades y la tecnología, al desarrollo de la investigación científica y la promoción de la cultural e ideológica de la sociedad, teniendo como fundamento el ideario bolivariano de un ser ético, culto, autónomo y líder, constructor de una sociedad democrática, justa y solidaria (...). La Universidad Simón Bolívar valora y cultiva la identidad, la cultura propia y el respeto del ancestro”.

3. Debe señalarse, que la universidad le concede importante papel a la educación, como su razón de ser, pensar en ella, es pensar en la reconstrucción de nuestra tradición ancestral en diferentes áreas del conocimiento, siendo esta la preocupación de sus grupos de investigación. Para ello se promueven programas de pregrado y postgrado, en los que se materializa tal impronta para generar redes de investigadores que desarrollen teorías en la construcción del paradigma de “pensar lo propio” desde la educación, como uno de los aportes consustanciales de José Consuegra Higgins a las ciencias sociales, en la necesidad de hacer más activa la conquista y el sueño del Libertador por sacar de las tinieblas al pueblo: “un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción”.

De acuerdo con lo anterior cabe anotar que lo interesante de la creación de la Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar, hoy Universidad Simón Bolívar, es que ella se constituye en una auténtica alternativa educativa en la región Caribe, estableciendo una comunión entre sus miembros alrededor de la problemática regional.

Esta institución, posee algunos rasgos distintivos que la hacen un proyecto alternativo en lo formativo:

1. Es una institución educativa que surge en el contexto histórico de los años 70, cuyo origen está ligado a un grupo de intelectuales encabezados por José Consuegra Higgins, con una fuerte preocupación por lo social.
2. El quehacer institucional formativo tiene su desarrollo en el horizonte pedagógico socio-crítico en procura de formar profesionales con una propensión de abordar la realidad desde la teoría y la práctica social transformadora.
3. Ideológicamente la Universidad Simón Bolívar se nutre del pensamiento del Libertador Simón Bolívar, en la exaltación de los valores de la cultura, el culto por lo nuestro, el afán de transformación de nuestras realidades y la creencia de que sólo mediante la educación se llega a un proceso de emancipación política, económica y cultural, es la redención y el hacer del ser que se forma en sus espacios: hombres y mujeres autónomos(as).
4. Esta creación, estuvo muy influida por las corrientes de pensamiento latinoamericano y las teorías políticas en boga. Por los escritos del fundador de la institución y por la producción de artículos en la Revista “Desarrollo Indoamericano”, se deduce que estos científicos sociales conocían bien el pensamiento de los autores clásicos de la economía política y el marxismo, así como el de nuestros libertadores, tratando de conciliarlos con la realidad.
5. Es patente, en gran parte de la producción de José Consuegra Higgins, una exaltación por ahondar y comprender nuestra realidad, como eje fundamental de la formación que se imparte en la Universidad Simón Bolívar, generando un pensamiento latinoamericano y caribeño. El supo valorar positivamente esta realidad desde la educación como elemento válido en la configuración de un imaginario presente en nuestros países: “pensar lo propio”.

Por último, no cabe duda, que la creación de esta Institución de Educación Superior, que ha sido acompañada por una importante producción intelectual de su rector-fundador, se resalta en el campo de la ciencia, la política, la economía y la sociología la razón del ser latinoamericano y caribeño, ha influido poderosamente en la formación de generaciones de profesionales, que se han constituido como redes sociales y culturales con una enorme proyección en la región caribe.

EL PROYECTO ACADÉMICO DE JOSE CONSUEGRA HIGGINS

La fundación de la Universidad Simón Bolívar en 1972, se constituyó en el gran Proyecto Académico del doctorr. José Consuegra Higgins (q.e.p.d.) a fin de que esta Institución participase activamente, como lo ha venido haciendo en la solución de los problemas de la sociedad colombiana. Se propuso además, para concretar y desarrollar esta orientación, que la Universidad fuese un modelo académico alternativo cuyo fundamento no serían tan sólo las innovaciones en la estructura orgánica institucional y en la metodología educativa como podría sugerir una interpretación superficial de sus postulados. La alternativa radicó y radica, principalmente en el principio de vinculación del quehacer universitario con problemáticas de la realidad social. Así, este académico e investigador de las ciencias sociales se planteó la inserción de su Proyecto Académico en la sociedad por medio de la reflexión crítica y la acción creativa con una intención transformadora.

Por otra parte, la Universidad Simón Bolívar se ha constituido, además, en una alternativa de universidad, porque su fundador concibió la integración de las distintas prácticas universitarias: investigación, docencia, proyección social y difusión como una práctica unitaria y no como la sumatoria de ella. José Consuegra Higgins, quiso con esta fundación, que fue su proyecto de vida, darle concreción a una hipótesis de trabajo que siempre permeó sus distintas obras y posiciones, cual fue, la de sustentar, que las relaciones que mantiene la ciencia entre sí y con sus efectos, son de tal índole que es imposible considerar cada uno de estos elementos separadamente. Sin embargo, en un momento histórico se han determinado estos componentes y se “independizaron” para constituir áreas institucionales relativamente autónomas. Así, lo entendió el Maestro, entonces, esta Alma

Mater se hizo cargo de la enseñanza de las ciencias-disciplinas-profesiones, concibiendo la creación del Instituto de Investigaciones, para que se hiciese responsable de la investigación.

Con esta relación, este cientista social, apuntaló la investigación multidisciplinaria, la enseñanza integrada, la constitución de equipos multiprofesionales, la integración docente con proyección social, en este sentido, su Proyecto Académico, hoy, es un ejemplo, de relación efectiva entre los elementos mencionados.

Su Proyecto Académico, se constituyó en su hipótesis fecunda de trabajo permanente, que ha posibilitado la búsqueda de una práctica universitaria comprometida con lo social, permitiéndole a la Universidad Simón Bolívar formas diferentes de relacionarse con la sociedad. De hecho, este legado de su fundador ha implicado el reconocimiento de una práctica social por parte de la Institución que es valorada en la región Caribe, el resto del país y en América Latina. Esta práctica que supo plasmarla el Consuegra Higgins en su Proyecto Fundacional también tiene sus propias características que le dan su sello identitario, que se le define como el proceso en el cual se integran: la acción técnica sobre el objeto de conocimiento, la comprensión de la inserción social de ese objeto, y la incidencia sobre las relaciones sociales en que están inmersas, tanto el objeto como la misma práctica. El Maestro lo supo condensar en la Misión Fundacional: “No es una universidad más. Es una casa de estudios superiores para el pueblo, para la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica”.

219

Estos postulados de Consuegra Higgins representaron una ruptura con las concepciones tradicionales del quehacer formativo, pues reubican la relación universidad-sociedad y modifican el conjunto de los procesos que se dan a su interior en la manera de integrar la teoría con la práctica. Esta concepción que se materializa en la Misión enunciada ha proyectado a la Universidad Simón Bolívar en su trasegar a ser un modelo de Institución modernizante de la educación, respondiendo a las problemáticas de la sociedad, siendo un agente activo en la transformación social, en su sentido más amplio, lo que implicó para su fundador definir su Proyecto Académico Universitario, en términos de que superase el aislamiento en

que tradicionalmente se dan todas y cada una de las funciones de la universidad, buscando dar coherencia estructural y orgánica al trabajo de formar universitarios comprometidos con la sociedad.

Al delinear su Proyecto Académico Universitario, el Maestro Consuegra Higgins, precisó el compromiso social en los siguientes términos: que contribuyera a la consolidación de una universidad que sustentara una posición crítica con respecto a la realidad Latinoamericana y del Caribe, de tal manera que se identificasen los factores causales de la existencia y perpetuación del llamado subdesarrollo, favoreciendo además, al análisis de los procesos que puedan conducir a la transformación social. Esta concepción del Rector Fundador, orienta el compromiso de inserción de la Institución con la sociedad, en un proceso de búsqueda de alternativas, como efectivamente, así supo concebirla, como una Universidad Alternativa respecto de las prácticas de la investigación, la docencia y la proyección social.

En las declaraciones referidas a lo educativo, el Maestro José Consuegra Higgins, afirmaba enfáticamente que el Proyecto Académico, en el cual siempre estuvo acompañado de su esposa, Doña Ana Bolívar de Consuegra, como fue la fundación de la Universidad Simón Bolívar, debía ser un Proyecto para educar al pueblo: este ideal se plasmó en este sentir de avanzada. Ideal que ha sido efectivo, visible y constatable. Esta Institución, en el pensamiento transformador de su fundador sigue siendo una opción valorica de educación superior acorde con el momento histórico que vive Colombia. En particular, de acuerdo con los procesos de globalización y modernización, asegurando, simultáneamente, una formación con posibilidades de acceso para las clases populares como lo quiso su fundador.

Este Proyecto Académico visionado y materializado, se ha constituido en una expresión poderosa de los principios y valores de quien fuese su creador: llevar formación a los sectores populares de Barranquilla y de la región Caribe. Este Proyecto ha sido determinante en la construcción de una Pedagogía Social como impronta de los grandes legados que nos deja el Maestro.

Si analizamos la práctica educativa del fundador de la Universidad Simón Bolívar observaremos que el fondo de la afirmación de la misión fun-

dacional de esta Institución es certera: “No es una universidad más. Es una casa de estudios superiores para el pueblo, para la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica”. Se trata de una Declaración de Principios de su sentir como un intelectual comprometido con la transformación de la sociedad a partir de la educación. El Dr. Consuegra Higgins siempre tuvo conciencia de ello, lo que implicaba que los valores y principios fundacionales en esta Misión encarnaran y transmitieran su pensamiento indoamericano- identitario en procura de una La América como la llamara Martí. El Proyecto Académico del Dr. Consuegra Higgins ha demostrado fehacientemente que “la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica” pueden ser aplicados en situaciones de enseñanza (la enseñabilidad y aprendibilidad de los saberes) para ser puestos en condiciones habituales para la transformación del contexto social, como lo ha venido haciendo por más de 40 años esta Universidad, lo que quiere decir, que el proceso formativo en la trayectoria de esta Institución, ha consistido en la incorporación de la investigación como la columna vertebral del proceso de creación y recreación del conocimiento.

En las diferentes intervenciones en la despedida del Maestro, además de reconocer su papel de investigador connotado, ellas, también han señalado el papel de un gran docente, por eso afirmamos, que él impulsó una innovación radical en lo que hace a la docencia, al establecer como esencial que el estudiante participase activamente de su propia formación, ya que la tarea de la docencia según él no se debía limitar a la transmisión de conocimientos, ni el aprendizaje sólo a la recepción de éstos. Su postulado para su Proyecto Académico, como es y lo seguirá siendo la Universidad Simón Bolívar, consistía en que la práctica pedagógica debía articularse epistemológicamente a la relación de la teoría con la práctica, ya que los conocimientos enseñables ya aprenderles debían tener una aplicación a una realidad muy concreta: esto es relevante en la obra educativa del Dr. Consuegra Higgins.

Al abordarse la obra educativa del fundador de la Universidad Simón Bolívar, se tendrá analizar la metodología formativa para la enseñanza de los saberes, que él desde su Cátedra supo hacerlo: él enfatizaba en la activa participación de profesores y estudiantes en los procesos de trans-

formación de la realidad, al lado de este postulado, el Maestro consideraba necesario que el estudiante desarrollase otro tipo de acciones que le permitieran apropiarse de la información de los conocimientos y productos teóricos existentes, técnicas y metodologías necesarias que le ayudaran a aproximarse de manera creativa a ser futuros profesionales comprometidos con sus realidades.

Lo anterior, para el Rector Fundador de esta Institución Superior, debía acompañarse del concepto de servicio, como compromiso y responsabilidad social, como lo ha hecho desde sus momentos fundacionales esta Casa de Estudios Superiores. Tenía claro esto lo del compromiso, con su pueblo natal, Isabel López, con el Departamento del Atlántico, con la Región Caribe, el país y Latinoamérica: de ahí la creación de la Institución Educativa en su terruño. Este compromiso por los social, que lo enaltece, se constituye en el objeto centra de esta universidad, ya que ello implica el análisis de las necesidades, de sus determinantes y de la forma de satisfacerlas. Consuegra Higgins fue fiel a esta práctica social emergente, que vincula la investigación para dar lugar a proposiciones de nuevas prácticas profesionales, que hoy ostenta esta Institución, por satisfacer nuevas necesidades de la población, por ello, el surgimiento de nuevos Programas Académicos de Pregrado y de Posgrado, para que cada Programa de este Proyecto Alternativo, como es la Universidad Simón Bolívar, interprete una realidad y ofrezca su práctica social como un valor agregado.

Al científico social José Consuegra Higgins debe considerárselo un ser apasionado y con una gran capacidad y talento natural, todo esto lo llevó a ser un investigador notable. Escribió proliferos trabajos científicos de economía y de otras ciencias sociales. Fue en 1972, época de grandes problemáticas sociales, en especial, para la educación superior, cuando él con una clara conciencia se propuso a dejar una huella imperecedera para la educación, como fue, fundar la Universidad Simón Bolívar, su gran Proyecto Académico.

Su paso por la Universidad del Atlántico, como rector de esa Alma Mater le hizo comprender la importancia de este proyecto; por eso, ya cuando concreta su idea, se le veía recorriendo los diferentes salones, exponiendo sus ideas a docentes y estudiantes, pero ya en la intimidad de su familia

contaba historias y cuentos a sus hijos y nietos; en resumidas cuentas, hacía todo aquello, que sabe conjugar lo del científico con el dulce calor del hogar. Este año, viene a ser considerado un año prometeico para el Maestro. Había cumplido su misión fundacional. La tarea que se había impuesto cobra vida académica para educar y formar. Con 1973 llega el momento de obrar con la creación de los programas fundacionales de esta institución, como fueron: derecho, economía, trabajo social, sociología y licenciatura en ciencias sociales y económicas. Todo lo que había de soñador y de hombre científico, adquiere importancia y sentido con Universidad Simón Bolívar. Había llegado la oportunidad de hacer realidad el ideal del Libertador Simón Bolívar referente a la educación: hacer desaparecer la negación de acceso a la educación superior, que se le venía negando a las clases populares, cual era, la de educarse en esta Casa de Estudios Superiores, que tiene el mismo sello de claridad y de calidad como el pensamiento de su fundador.

Su Proyecto Académico, adoptó como lema lo que ya es huella impecedera, se trata de la gloriosa “Misión Fundacional” de la Universidad Simón Bolívar, lanzándose en compañía de quien siempre hizo gala de ella, su esposa, Ana de Consuegra a navegar por los mares de la educación superior. A partir de este momento marcharían siempre tomados de la mano para dar consistencia a su proyecto, sirviéndole ese lema para organizar a dicha Institución con la creación de programas, y haciendo proyección social: esta Misión, a pesar del tiempo es la que resulta sostenible como el principio fundador de la explicación de los procesos de formación para esta Institución de Educación Superior. Fue un profundo estudioso de la obra del Libertador Simón Bolívar, y como él, sabía de la importancia que tiene para una Nación la excitación por educar al pueblo: esto permite entender su afán de llevar la educación a las clases populares, lo que llevó a darle una impronta identitaria a esta universidad.

Su devoción por su ideal, por su Proyecto Académico, como es, fue y será siempre la Universidad Simón Bolívar era asombrosa. Fue un ideal-proyecto y materialización, que requirió de una vida entera para verla echar sus frutos nutrientes educativos: cada uno de sus integrantes, docentes, estudiantes, toda la comunidad universitaria viven este proyecto. Fue realmente feliz con esta realización, que le hizo estimar la educación

con verdadero deleite. Él lo sentenciaba: no hay más que un camino para el engrandecimiento de los pueblos: la educación. El Maestro Consuegra Higgins fue un hombre que dio poderoso impulso a la educación de la región Caribe y del país. Este proyecto fundacional contiene el relato de su existencia y de toda una generación de profesionales. Pensaba que está en el poder y querer de los hombres contribuir con la sociedad. Tal fue su consigna. Con su Proyecto Académico las gentes humildes empezaron a cobrar esperanzas en cambiar sus vidas desde la educación. Asumió este Proyecto con cierta vehemencia entusiasta al lado de su esposa y el equipo que lo acompañó.

De la manera como quienes lo conocieron y abordaron con sumo detenimiento sus obras, podemos considerarlo el cientista social por excelencia, con un Proyecto Académico propio, con una Universidad propia para el estudio del pensamiento de las ciencias sociales, cuestión esta que se sustenta en el Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Simón Bolívar, como el mejor homenaje para la difusión y estudio de su extensa y valiosa obra. Podemos decir que este doctorado es un homenaje post-mortem al Maestro.

224

Por lo demás, era un hombre bondadoso, cuando sus amigos estaban enfermos les abrumaba con delicadezas y consejos. Pero además era un hombre práctico y, como ya he tenido ocasión de decir, excesivamente amoroso con su esposa, Doña Ana de Consuegra, con sus hijos, con su Universidad, excesivamente amoroso con su terruño; quería dejar, ofrecer beneficios desde la educación a toda la región Caribe. Todo el mundo está de acuerdo en que el Dr. José Consuegra Higgins, era un hombre cortés, sumamente educado, indulgente y lógico. Tal era el hombre que partió para la eternidad, todos lo recordaremos con su mejor ejemplificación: ¡La Universidad Simón Bolívar!

LA UNIVERSIDAD BOLÍVAR: LOGROS ACADÉMICOS E INVESTIGATIVOS

La universidad que ha configurado la gestión de su rector, José Consuegra Bolívar, se ha caracterizado y destacado por un fuerte acento en la investigación, donde los estudios de maestría y doctorados adquieren un significado de primer orden en esto 40 años de existencia de la Universi-

dad Simón Bolívar. Lo anterior nos permite afirmar que la historia de esta trayectoria se presenta para la región Caribe, el resto del país y Latinoamérica como la incursión de esta institución a engrosar el listado de universidades nacionales que amplían su radio de acción con estas ejecutorias.

En fin, este giro científico, centrado en propuestas doctorales, se produce en un contexto marcado por la aspiración de la autonomía universitaria frente a este tipo de formación, lo que viene a significar el empuje de la universidad que investiga para impactar el desarrollo social, justo y digno colombiano. Este giro, para el caso del Proyecto Doctoral el Ciencias Sociales y Humanas pretende recuperar la tradición investigativa de la Universidad Simón Bolívar que ha pensado cada una de estas ciencias, ya desde el Pregrado, en las Especializaciones y Maestrías, aportando el sentido de poder establecer los vínculos, las conexiones, las relaciones de aplicabilidad, el desplazamiento de conceptos y metáforas que se han producido entre esos campos y su aplicabilidad en Colombia y Latinoamérica.

Para la Universidad Simón Bolívar estos impactos investigativos son importantes puesto que le van a permitir ser una institución, una de las más importantes en el desarrollo científico en el campo de las ciencias sociales y humanas y a la vez replantear sus nuevos sentidos formativos desde los actuales procesos de acreditación. Este desarrollo en sus 40 años la convierte en una universidad, que sustenta el campo de actuación real y presente en el contexto de las necesidades de la sociedad colombiana. Sus proyectos de investigación aprobados en este 2012 así lo denotan:

- El Proyecto de Recursos Hídricos, avalado por Colciencias, con recursos de las regalías.
- El Proyecto sobre Salud Mental, aprobado por Colciencias.
- El Proyecto de Déficit de Atención aprobado por Colciencias.
- La creación de la Escuela de Expertos Curriculares, para la Certificación de Procesos de formación.
- Aprobación de 2.400 millones de pesos para el Programa ONDAS en los próximos 4 años, debe destacarse que la Universidad Simón Bolívar es la Coordinadora de este Programa de Colciencias a nivel regional.

- El Macroproyecto de “Modernización Curricular en la Educación Superior: Un estudio Iberoamericano desde las Prácticas y Discursos Curriculares en los Procesos de Formación”, entre las Universidades Com plutense de Madrid y Guadalajara con apoyo de la Asociación Universitaria Iberoamericana de Postgrado, AUIP, entre otros, lo que viene a significar un año feliz de realizaciones investigativas y académicas para la Universidad Simón Bolívar (Mora, et al, 2014, p.89).

Para esta universidad podemos decir, que existe un acumulado de experiencias y acciones de impacto institucional en lo social, por lo cual sus instancias académicas y de investigación han considerado que es de gran importancia estudiar y profundizar en la identificación de los supuestos conceptuales y estratégicos, para convertirnos en una universidad de punta en esta temática, en el sentido de que se asume la existencia de un marco de comportamientos, conocimientos y concepciones con los cuales la Universidad Simón Bolívar ha venido impactando lo social en la región, para que las instancias de los entes regionales y nacional lleguen a la toma de decisiones políticas que le ha permitido configurar un campo de saber sobre la relación de las ciencias sociales y humanas con las problemáticas regionales y nacionales. Por esta razón es importante el proyecto doctoral en estas ciencias que esta Universidad le dará como regalo a Barranquilla en sus 200 años: se trata de pensar la ciudad desde estas ciencias, para indagar y profundizar las relaciones de estos campos con miras a ampliar y fortalecer las vocaciones competitivas y de emprendimiento en lo social de la región Caribe.

Es el aporte significativo de la visión para este nuevo siglo de esta institución en la construcción de una sociedad más justa y solidaria, al incorporar su tradición investigativa al estudio actual de nuestros problemas. Al encontrarnos con estos impactos la Universidad Simón Bolívar ha optado por otro nivel de interpretación, que es el relativo dar repuesta desde la más alta producción científica como es la apuesta por los doctorados, pues se trata de un ciclo refrido a la investigación: ¿qué temas y problemas de la sociedad y el mundo preocupan? ¿Cómo abordarlos? ¿Qué tendencias actuales de las ciencias prevalecen? Son cuestiones que han merecido la atención de esta institución en sus 40 años de existencia.

Debemos, por último anotar que la Universidad Simón Bolívar desde este accionar nos acerca como Región a la vertiente científica del mundo contemporáneo. Con el desarrollo de los procesos investigativos de sus investigadores no sólo conocemos un aspecto más de esta institución en estos años, se potencia también una universidad para profundizar en el estudio de los problemas contemporáneos, porque además, esta potencialidad que ha adquirido lo hace con un cuerpo de docentes e investigadores que tienen entidad como vehículos de creación de conocimientos desde los diferentes Centros de Investigación de esta Alma Mater.

CATÉDRA DOCTORAL “JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS”.

La importancia del pensamiento de José Consuegra Higgins está en su conexión con nuestras realidades. Este escrito no es un ritual de celebración a la vida y obra de un gran pensador de las ciencias sociales: se quiere recordar aquí el papel singular que él ha desempeñado en el conjunto de las ciencias sociales. Semejante tributo por parte de la comunidad de investigadores es convincente en sí mismo.

Es casi seguro que el efecto principal que este pensador ha tenido en las ciencias sociales, viene a ser la construcción y puesta en escena del concepto “pensar lo propio”. Y, su principal valor reside en la incidencia de este concepto en el abordaje investigativo de las problemáticas de “Nuestra América” para articular las teorías de estas ciencias desde este pensar con nuestras realidades; es un concepto que se mantiene en el tiempo, tanto en sus relaciones con otros saberes como con el contexto mismo, entrañando así, un análisis de su estructura y funcionalidad.

El grueso de la obra del Maestro Consuegra Higgins está integrado por sus escritos referidos al estudio de hechos sociales, educativos, económicos, políticos y culturales dentro de un marco que comprende la totalidad de lo que él llama “pensar lo propio”. Este pensar debe leerse a partir de asuntos y problemas determinados, o en la historia detallada de acontecimientos de nuestros pueblos. Lo cual significa que este pensar forma parte de un proceso histórico, que es básico para la comprensión de nuestra realidad en el presente. Porque, si hemos de interpretar la historia de nuestras vicisitudes, me refiero a las de “Nuestra América”, entonces, este

concepto es clave en la institucionalización tanto de la Cátedra “José Consuegra Higgins”, como del Instituto de Altos Estudios en Ciencias Sociales para América Latina y el Caribe, como ese gran laboratorio en dichas ciencias con asiento en la Universidad Simón Bolívar.

Este “pensar lo propio”, no es un concepto más en el campo de las ciencias sociales, se trata de una guía para la integración de nuestros pueblos, es un Programa de Investigación. En realidad, el argumento fuerte sobre su concepción se refiere a la relación fundamental entre teoría y práctica, que es la base para la comprensión de la variedad de nuestras culturas con sus interacciones y dinámicas históricas (González, et al, 2014, p.38).

El concepto de “pensar lo propio”, como lo sustantivo del pensamiento de esta Cátedra Institucional, sirve para identificar las vocaciones de “Nuestra América” que guían y alimentan el devenir de estos pueblos en esa relación pasado-presente y futuro; planteamiento que se ajusta al espíritu del Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas. La obra de José Consuegra Higgins sigue siendo base esencial de todo estudio apropiado para comprender las realidades sociales, educativas, políticas, culturales, económicas y políticas, porque supo formular un planteamiento metodológico y problematizador de estas realidades a través de este concepto primigenio e instituyente, el cual ha sido considerado, desarrollado y fortalecido en la formación universitaria como lo viene haciendo la Universidad Simón Bolívar.

Consuegra Higgins, ha sido portador de una poderosa inteligencia, acompañado siempre de su esposa doña Ana Bolívar de Consuegra, su inspiración, porque con ella sintió y vivió las realidades latinoamericanas y caribeñas plasmadas en sus diferentes libros. Los dos, la pareja de esposos, fueron observadores participantes en la construcción de ese océano de inteligencia que se encuentra vertida en sus obras. Esto da por sentado que su experiencia vital es también una experiencia colectiva. Esta Cátedra, entonces, viene a ser el motor y el centro principal de “Ir tras las huellas de las ciencias sociales en la Universidad Simón Bolívar”. Con ello integramos el concepto de “pensar lo propio” con la preocupación gravitante del Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, cual es, generar conocimiento al más alto nivel, que de cohesión y lógica interna al pensamiento integracionista como lo soñó el Libertador Simón Bolívar.

Entonces, hay que dar la bienvenida a esta preocupación doctoral, que también tiene un sentido formativo en el quehacer de la Universidad Simón Bolívar a partir del Horizonte Pedagógico Socio Crítico. Todo ello contribuye a fortalecer la capacidad crítica y de pensamiento autónomo en el accionar de los grupos de investigación, ejercicio este que se entrelaza con la tradición investigativa que está explayada en la Misión Fundadora de la institución: “No es una universidad más. Es una casa de estudios superiores para el pueblo, para la investigación científica, la formación técnica y la promoción cultural e ideológica”, misión que es entendida como un conjunto de ideales, como un sistema de comportamiento, de pensamiento, un sistema coherente, que le ha permitido a esta Alma Mater trasegar en estos 40 años en la búsqueda de supuestos y parámetros para hacer frente a las demandas de la sociedad.

Por último, ¿cuál es el objeto de la Cátedra Doctoral “José Consuegra Higgins”? No es sencillamente saber leer su pensamiento desde el postulado de “pensar lo propio”, sino explicarlo y proporcionar así un vínculo con las necesidades del presente de “Nuestra América” como una tarea insoslayable del Instituto de Altos Estudios de Ciencias Sociales, para que la Universidad Simón Bolívar siga siendo una institución respetable y generadora de conocimiento en estas ciencias. Este vínculo consiste en la comprensión de este “pensar”, como una guía para investigar la relación pasado-presente-futuro que inspire los trabajos de tesis en el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas a ser presentado al Ministerio de Educación por parte de esta institución en los próximos meses.

EL RECTORADO DE JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR: 20 AÑOS DE TRAYECTORIA INVESTIGATIVA

El Dr. José Consuegra Bolívar llegó a la rectoría de la Universidad Simón Bolívar, recibiendo el apoyo de su padre y fundador de esta importante institución. El joven rector se asomó a esta experiencia con el deseo de continuar empoderando el legado del Dr. José Consuegra Higgins. Y son dignos los dos personajes de ser presentados como paradigmas del proceso de inserción de la investigación en esta “Casa de Altos Estudios”, porque sus trayectorias han representado una lucha tenaz contra las mayores dificultades. Sus gestiones han tenido el afán de hacer de la investigación, como la herramienta capaz de penetrar en el currículo de las diferentes forma-

ciones que ofrece la Universidad, para desde allí impactar la región Caribe. Y este anhelo ha movido a padre e hijo en no vacilar en jugarse sus trayectorias en cada momento y evento de la institución por desarrollar y fortalecer la investigación en desde su nido: El Instituto de Investigaciones.

El rector Consuegra Bolívar ha desarrollado la ruta que le trazó el rector fundador a la Universidad. El ha sabido dibujar un mapa cada vez más fortalecido de los procesos de investigación: ahí, están sus logros: un alto porcentaje de grupos de investigación en los más altos escalafones de COLCIENCIAS, un alto reconocimiento a la institución por su labor como Universidad que investiga en las diferentes áreas del conocimiento. Ha hecho honor el Dr. Consuegra Bolívar a la misión fundacional!

Cuando esta trayectoria de 20 años se apunta al deseo-pasión y concreción de la investigación, podemos decir, ahora, en estos momentos que la Universidad Simón Bolívar genera conocimiento desde la investigación científica a partir del quehacer de sus grupos de investigación, constituyendo un elemento clave de impacto para la sociedad: se cuenta con Centros de investigación, que son los laboratorios que problematizan y buscan soluciones a las demandas de la sociedad.

Ante las exigencias de la sociedad desde los llamados del Ministerio de Educación por una formación con calidad, la Universidad Simón Bolívar asume el compromiso presente-futuro de la Acreditación Institucional, donde su rector, el Dr. José Consuegra Bolívar la sume como su bandera, que se traduce en un plus de valores filosóficos, los que unidos a las exigencias y principios que se le exigen para ser una institución con alta calidad en sus procesos de formación, generará como resultado final, el concepto de calidad integral, a que aspira toda institución educativa.

Esto lleva a precisar que la misionalidad de este rectorado a lo largo de estos años, ha sido la búsqueda de este calidad como valor, valor que se constituye como un elemento sustentable en la definición del quehacer de esta institución, puesta que se está en presencia de un concepto de plena validez para la formación y que, como tal, se integra con elementos de sus quehaceres que lo explican y dan sentido en el presente y en el futuro, por ejemplo, la calidad de sus programas o el quehacer investigativo, los cua-

les han sido resaltado en los últimos 10 años de esta trayectoria rectoral. No obstante, debemos reconocer que esta perspectiva, que le exige a la Universidad Simón Bolívar, le agrega nuevos ingredientes de indiscutible relevancia, en su misión de contribuir a resolver las problemáticas sociales de la región Caribe, es plausible.

A nuestro juicio, sumar estos valores en esta trayectoria académica e investigativa de esta institución superior, le ha permitido a su rector avanzar en el diseño de nuevas propuestas para empoderarla en el contexto nacional y latinoamericano, a fin de que responda a las nuevas exigencias. Y, es lo que históricamente consagró la misión fundacional de José Con-suegra Higgins, cuando expresaba, que la Universidad Simón Bolívar debía ser una institución comprometida con las problemáticas latinoamericanas y caribeñas, lo que le ha permitido a la institución contar con una cumplida participación en eventos internacionales.

En este sentido el proceso formativo de la Universidad lleva implícito en su desarrollo la aplicación de estos valores fundacionales que se encauzan a través de los Programas Académicos, la Investigación, la Proyección Social y la Internacionalización, que interpretan y adaptan esa misionalidad.

231

Sin embargo, debemos reconocer y reiterar que la incorporación del concepto axiológico de la calidad al quehacer institucional, es lo que ha permitido y permitirá a la Universidad Simón Bolívar dejar su impronta en la formación de sus profesionales, toda vez que le incorpora sus valores en el tiempo y en el espacio, que les permite una elaboración permanente de su contenido en ser profesionales cada vez mejores en su contenido y proyección, lo que hace a la institución sustentable, por lo que su formación con calidad es lo que le da su continuidad en la historia, por la trascendencia de su impronta y por su identificación con la misión fundacional que la representa. Ello, resulta válido a propósito del justo reconocimiento de estos 20 años de rectorado.

Demuestra lo aseverado la existencia de diversos programas de pregrado y postgrado en torno a lo que debe ser una formación con calidad. Así, por ejemplo, para hablar del impacto en la mapa de la educación en el Caribe por parte de la Maestría en Educación, proyecto gestado des-

de el quehacer investigativo de sus grupos de investigación, viene a ser la expresión de la justa impronta de la Universidad Simón Bolívar, comprometida con el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa, criterio que ha tenido su reconocimiento no sólo regional sino nacional e internacionalmente. Otros programas de maestrías, van por este camino de valoración e impacto social. Como es sabido, se trata de unir todas las posibilidades formativas, para decir, que no se ha escatimado esfuerzo en este logro misional, situación que se repite cuando egresa un profesional de esta Alma Mater.

Todo ello, es lo que ha llevado a su rector a buscar los elementos constitutivos, válidos para todos los tiempos y lugares, que sirvan para formar profesionales con calidad como constante histórica, en el presente y futuro.

En este orden de ideas debo recordar que este proceso, surgió como preocupación de esa pléyade de fundadores de la Universidad Simón Bolívar, estando a su cabeza, José Consuegra Higgins, quienes diseñaron y finalmente la proyectaron a lo que hoy ella es. Hoy es la comunidad Caribe y nacional la que reconoce a esta institución como una garantía de calidad en sus procesos de formación.

Los referidos atributos son lo que le han permitido a la Universidad Simón Bolívar cumplir con el objetivo superior de proporcionar una formación con calidad, como valor anhelado de su misionalidad, valor-factor informador, no sólo de los procesos académicos, sino de todo su quehacer institucional. No obstante, reitero, que este elemento valorativo, se ha fortalecido en estos 20 años de trayectoria formativa, enriqueciendo su impronta tradicional, agregándole valores que optimizan al profesional bolivariano en la solución de los problemas de la sociedad colombiana, latinoamericana y caribeña.

Los procesos de Bienestar Universitario, dirigidos por Doña Ana de Consuegra, son aquellos destinados a solucionar y apoyar los problemas relacionados con la formación integral de estudiantes, conducentes al uso de las fortalezas legitimadas que tiene la institución, como esa dinámica que está presente al interior del Alma Mater. Se trata de una relación for-

mativa dinámica que avanza y crece a medida que los sujetos participantes en la formación integral actúan en él y que se plasma físicamente en hechos y actos, que encadenados, generan como resultado una formación integral con calidad: es el proceso que viene desarrollando y fortaleciendo su Vicerrectora en estos 20 años.

Por lo tanto, como ha sostenido en los documentos institucionales y en las acciones del Bienestar Universitario de la Universidad Simón Bolívar, no se trata de un proceso cualquiera, sino un proceso idóneo desde donde se fomenta la cultura de calidad en este debido acompañamiento hacia una formación integral, donde esta Vicerrectoría cumple sus funciones para que los estudiantes tengan acceso a lo que ella se ha propuesto desde los fines fundacionales de la institución. En otros términos formar un ciudadano integral.

Este horizonte fundacional desde el Bienestar Universitario, responde al objetivo y, como su natural consecuencia, apoyar las metas rectoral propuestas en el Plan de Desarrollo Institucional, toda vez que son ellas las que contienen presupuestos formativos habilitantes para que la formación integral, una vez afinado a ellas, logre sus objetivos, y hoy, como ayer, esta dependencia institucional podemos decir ha cumplido.

233

Ahora bien, si el Bienestar Universitario es inherente a la misión de la Universidad Simón Bolívar, ya que cumple con las funciones consustanciales de la institución, produciendo como resultado la interiorización imperativa de ese principio misional fundacional, que puede decirse es el principio rector del quehacer de esta Universidad, garantizando así su eficacia real. Sobre este punto es útil recordar como de todo ello queda esa labor del registro gráfico de archivo realizado por Doña Ana de Consuegra.

Aunque desde una perspectiva amplia, el proceso de Bienestar Universitario adelantado en la Universidad Simón Bolívar contribuye a una formación integral de los profesionales bolivarianos, quiero restringir su análisis al que denominaremos “Bienestar Universitario Integral”, entendiendo por tal el conjunto de posibilidades formativas que pone en escena la Vicerrectoría de Bienestar para contribuir a una formación con calidad, de manera integral: es el desafío de esta instancia administrativa ante los retos de una formación integral, globalizadora e integradora.

Este concepto que, generalmente cumple la función misional, es natural consecuencia, organizada para la plena eficacia de una formación integral. Este proceso representa en el marco de estos años de rectorado de Consuegra Bolívar, un apoyo que se concibe como aquel mediante el cual la Vicerectoría de Bienestar, aplicando directamente lo formulado por los principios y valores institucionales, contribuye decididamente a la formación profesional de manera integral con calidad. Este proceso, por su trascendencia y por los efectos que tienen estas normas institucionales, que dinamizan el quehacer de la Universidad, cumpliendo con los requisitos que la Ley 30 de 1992 y sus decretos reglamentarios exigen para que pueda ser calificado como de calidad.

En esta línea de pensamiento, doña Ana de Consuegra destaca que evidentemente los procesos de bienestar en la Universidad Simón Bolívar, es la columna de referencia y de apoyo para consolidar la formación del profesional bolivariano. Pero, hay que agregar, que conviene precisar que la noción de Bienestar Universitario Integral se entiende en sentido amplio: no sólo se compone del conjunto de posibilidades formativas que se brinda a los estudiantes, sino también de los principios y valores contenidos en la misión fundacional de la institución, lo que le ha permitido valorar, conservar y permanecer en el tiempo como su misión emblemática, cargada de esos presupuestos.

Resulta también necesario señalar que la riqueza de posibilidades formativas ofrecidas y sustentadas desde el Bienestar Universitario y su importancia en el desarrollo y fortalecimiento de una formación con calidad, coloca a esta dependencia en un lugar cimero, como instancia básica para el ejercicio de formar integralmente, considerándose como una “institución” dentro de la Universidad, y es por tal motivo, que su impronta tiene sentido poniéndola primero en relación con el conjunto de sus principios y valores, y en segundo lugar con aquellos que rigen esa integralidad en los procesos registro calificado y acreditación de sus programas académicos.

La Universidad Simón Bolívar pensada como un sistema, permitió salir airoso en uno de sus mayores logros: EL RECONOCIMIENTO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL COMO UNIVERSIDAD (2005), lo que implica el reconocimiento de CALIDAD ACADÉMICA DE SUS PROGRAMAS.

Todo su equipo sistémico se dedicó a hacer realidad este importante reto, siendo el equipo total: Bienestar Universitario, Investigación, Procesos Académicos, Proyección Social, Vicerrectorías Administrativa, Planeación, Sindicatura, docentes y estudiantes al unísono trabajaron para cumplir con la región Caribe: contar con una Universidad comprometida en lo social desde la academia y la investigación.

En resumidas cuentas, José Consuegra Bolívar demostró que un trabajo comprometido, rige el quehacer funcional de la comunidad bolivariana. Este notable hecho proporcionaría a la institución la puesta en escena de una cultura de los procesos de autoevaluación, ahora con fines de la obtención del Registro Calificado y la Acreditación de Alta Calidad de sus programas académicos, entre ellos, Ingeniería Industrial, Psicología, Administración de Empresas. Debe anotarse, que por la fuerza de esta cultura la institución viene consolidando a través de la fuerza emprendedora de su rector, poder alcanzar el máximo reconocimiento, cual es la agradable perspectiva de futuro: la obtención pronto de la Acreditación Institucional de Alta Calidad.

El emprendimiento y el tesón puesto a prueba por el rector Consuegra, sin duda alguna, viene a considerar, a la Universidad Simón Bolívar como una institución atractiva para la sociedad barranquillera y la región Caribe, ante todo como la institución que ofrece profesionales experimentados, a través de su Horizonte Formativo, el Horizonte Pedagógico Socio Crítico, como ese dispositivo de formación que lleva a sus docentes a realizar su práctica mediante una atenta lectura crítica de sus saberes, articulándolos con actividad investigativa: este paso ha sido decisivo, que enorgullece el compromiso fundacional, de pensar lo propio, siendo este un principio pilar de este Horizonte, ya que toda Universidad que se reputa como tal, debe contar con esta estrategia de formación para iluminar críticamente la labor docente.

La Universidad Simón Bolívar al haber entrado en este tiempo “instituyente”, como han sido estos 20 años de trayectoria rectoral, a una serie de eventos académicos, que denotan el sentir por una cultura de calidad en su obrar, empeño forzado y logrado desde la Oficina de Procesos Académicos y la Vicerectoría Académica, de Planeación y la Administrativa, se

han conseguido que la Universidad cuente con un importante número de maestrías en diferentes áreas del saber, que se constituyen en laboratorio de investigaciones de las problemáticas de la región: la Maestría en Educación pensando y dando respuestas a los problemas de formación de los diferentes niveles del sistema educativo, la Maestría en Administración de Empresas e Innovación, como ese laboratorio empresarial, que asume los retos de una empresa que innova, la Maestría en Neurociencias, que cuenta con el laboratorio número uno en la región en este ramo específico, donde se llevan proyectos de investigación que son considerados estratégicos por Colciencias, y podríamos decir lo mismo de la Maestría en Derecho Administrativo, entre otras.

Este ha sido la visión del Dr. Consuegra: llegar a los más altos niveles de excelencia académica y científica mediante estos eventos instituyentes, y otros para seguir en la dinámica generadora de nuevos cambios en su interior: el proyecto de doctorado en educación y la creación del Centro de Excelencia en Educación pensando la región Caribe, el cual viene a consolidar el trabajo de docentes e investigadores, en propuestas transformadoras como la Plataforma Científica Caribe Siglo XXI, que viene a contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa, que contará con el mayor apoyo bibliográfico, como es el Centro Documental en Educación y la Red Iberoamericana de Estudios sobre el Currículo. El equipo de trabajo en tal sentido está unido por un lazo de identidad con la labor fundacional de la institución: el convencimiento de que la tarea de encontrar y combinar la teoría con la práctica desde la investigación, a fin de que este Centro de Excelencia se constituya en la catedral de la ciencia educativa, como uno de los más importantes destinos que ha proyectado la Universidad Simón Bolívar

Todo lo anterior viene a denotar, la existencia de una Universidad consolidada a nivel regional, nacional e internacionalmente. Indudablemente, esta consolidación en lo académico y en lo investigativo, hace a esta institución como un laboratorio que asume lo social desde su Horizonte Pedagógico Socio Crítico, como una institución buscadora y solucionadora de problemas sociales, inspirada en la misión fundacional, pudiendo decir, ahí

están los hechos: una Universidad con altos niveles de excelencia académica e investigativa. Este ha sido el ideario del actual rector en esta trayectoria: 20 años de permanentes inquietudes intelectuales e investigativas.

José Consuegra Bolívar llegó a la rectoría de la Universidad Simón Bolívar, recibiendo el apoyo de su padre y fundador de esta importante institución. El joven rector se asomó a esta experiencia con el deseo de continuar empoderando el legado de José Consuegra Higgins. Y son dignos los dos personajes de ser presentados como paradigmas del proceso de inserción de la investigación en esta “Casa de Altos Estudios”, porque sus trayectorias han representado una lucha tenaz, contra las mayores dificultades. Sus gestiones han tenido el afán de hacer de la investigación, como la herramienta capaz de penetrar en el currículo de las diferentes formaciones que ofrece la Universidad, para desde allí impactar la región Caribe. Y este anhelo ha movido a padre e hijo en no vacilar en jugarse sus trayectorias en cada momento y evento de la institución por desarrollar y fortalecer la investigación en desde su nido: El Instituto de Investigaciones.

El rector Consuegra Bolívar ha desarrollado la ruta que le trazó el rector fundador a la Universidad. El ha sabido dibujar un mapa cada vez más fortalecido de los procesos de investigación: ahí, están sus logros: un alto porcentaje de grupos de investigación en los más altos escalafones de COLCIENCIAS, un alto reconocimiento a la institución por su labor como Universidad que investiga en las diferentes áreas del conocimiento. Ha hecho honor Consuegra Bolívar a la misión fundacional!

237

Cuando esta trayectoria de 20 años se apunta al deseo-pasión y concreción de la investigación, podemos decir, ahora, en estos momentos, que la Universidad Simón Bolívar genera conocimiento desde la investigación científica a partir del quehacer de sus grupos de investigación, constituyendo un elemento clave de impacto para la sociedad: se cuenta con Centros de investigación, como esos laboratorios que problematizan y buscan soluciones a las demandas de la sociedad.

En la obra de José Consuegra Bolívar, se trata de un estar satisfecho consigo mismo y con el desarrollo regional. En este proceso y con el apoyo total de la Sala General de la Universidad, en cabeza de doña Ana de Con-

suegra, la institución ha contado con los insumos y recursos para este desarrollo y fortalecimiento de la investigación. He ahí sus resultados: la Universidad Simón Bolívar ocupa un sitio importante entre las universidades colombianas por su empoderamiento investigativo. Su rector, ha sabido contestar al ruego de las demandas regionales y nacionales, y lo ha hecho con la profunda convicción de la relación de saberes con la investigación desde cada uno de sus investigadores.

Consuegra Bolívar, jamás ha permanecido indiferente a los procesos investigativos, a sus exigencias: formación de sus investigadores y la generación de conocimientos desde sus publicaciones. El siente como suyo cada impacto que conlleva plausiblemente la investigación de la universidad, porque en este proceso se trabaja con un plan, con un método para ser consecuente con la investigación científica misma. En él se conjuga y está claro, que la Universidad del siglo XXI es la Universidad de la investigación. Le ha apuntado a este derrotero con razones plausibles para hacerlo así: la puesta en marcha de maestrías y proyectos doctorales. Esto es tanto más cierto cuanto que no tiene otro propósito que poner la investigación como parte consustancial de la institución, empleando los recursos para hacer perseverar el desarrollo de los grupos generadores de conocimientos desde la dirección del Instituto de Investigación que ostenta la doctora María de los Ángeles Pérez.

Hoy, a los 20 años de este desarrollo y fortalecimiento de la investigación en la Universidad Simón Bolívar, podemos decir, que la institución en sí misma es un experimento de relación entre teoría y práctica desde la investigación, lo que nos demuestra que las funciones primarias de toda Universidad encuentran su sostén a través de la investigación que ella realice. Por eso, en las próximas entregas nos proponemos presentar este trazado mediante las diferentes etapas de esta trayectoria que delineó el Consuegra Bolívar con su equipo de la gestión investigativa, etapas que nos acercan a la historia misma de la institución, sino que también, vienen a constituir la socialización para la comunidad académica y científica de esta trayectoria, como la fuerza renovadora y permanente de los ideales de su rector fundador.

INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

“JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS”

Con la creación de este Instituto, la Universidad Simón Bolívar desarrolla y fortalece aun más la investigación en las ciencias sociales. El estudio de las problemáticas latinoamericanas y caribeñas requiere hoy por hoy del papel de estas ciencias para seguir sustentando la búsqueda de caminos por sus diversos ríos, fomentando y argumentando desde sus saberes la investigación con la cotidianidad del día a día. Este Instituto da respuesta a lo que siempre ha sido y es la huella identitaria del fundador de esta Alma Mater, “ir tras las huellas de las ciencias sociales”, presupuesto este, que se entronca con el Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas, lo que viene a constituir el “utillaje intelectual” de una cultura investigativa en este nivel, como también, se consolidan los fundamentos históricos y epistemológicos de estos saberes acumulados en la trayectoria de los grupos de investigación de la Universidad Simón Bolívar, donde se reconoce el respeto por las trayectorias individuales y por los saberes sedimentados a lo largo de la historia de esta institución.

Entonces, el compromiso de la puesta en marcha de este Instituto, es el de “amarrar” en un todo lo que ha sido la tradición investigativa de ese “ir tras las huellas” en esta Institución de Educación Superior. En tal sentido, en este quehacer se propone dar respuesta a uno de sus interrogantes: ¿Cómo incidir desde la formación doctoral en estas ciencias para el logro de políticas estatales en el aumento de satisfactores individuales y sociales para una mejor calidad de vida de nuestros pueblos? En consonancia con lo anterior pretendemos identificar en la estructura curricular del doctorado aquellas problemáticas sociales para la relación necesaria entre investigación y contexto. También con ello damos respuesta al proyecto nunca acabado del doctor José Consuegra Higgins de favorecer la investigación en estas ciencias, pues ellas han sido la nutrición como “ontología de la creación” de la Universidad Simón Bolívar.

Desde sus inicios esta Institución ha venido desarrollando programas tendientes a la formación e investigación en este campo, teniendo claramente definidos los presupuestos y criterios históricos y epistemológicos para desarrollar y promover la investigación en ciencias sociales, como su

razón de ser, por ello el Instituto de Altos Estudios de Ciencias Sociales se soporta en unos fuertes compromisos, entre otros:

1. En los fundamentos filosóficos misionales de la Universidad Simón Bolívar.
2. En el tipo de investigación que se aspira a realizar.
3. En el desarrollo de líneas y proyectos de investigación para trabajar de la mano con el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas y con la red de convenios con que cuenta esta Universidad.

Este Instituto la Universidad Simón Bolívar busca potenciar aun más su trasegar en este campo intelectual, lo que le confiere una impronta a nivel latinoamericano y caribeño. Así, el conocimiento a generarse, no será un elemento aislado de la docencia ni de su trabajo con lo social. La investigación con su fuerte entramado con el Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas, es y será una reflexión profunda y objetiva sobre las condiciones, alianzas y posibilidades de generar nuevos conocimientos en estas ciencias para nuestros contextos. Se formarán investigadores bajo este propósito, a fin de que el conocimiento vaya de la mano de la realidad social, con su utilidad y profundo arraigo en lo humano-socia (Goodson, 2000: p. 78).

Este Instituto será ante todo un laboratorio donde a la luz de los conocimientos científicos se analicen, investiguen y debatan problemas de la sociedad con el propósito de presentar alternativas de solución en los campos político, económico, social y cultural. Entonces, de acuerdo con las exigencias de la sociedad, esta labor se desarrollará mediante un conjunto de acciones volcadas a fortalecer programas, líneas y proyectos de investigación desde el accionar de las ciencias sociales en la Universidad Simón Bolívar. La puesta en marcha de esta “Plataforma” investigativa en estos saberes es la nota fundacional e instituyente de esta Alma Mater en cuanto responde a la huella misional de su fundador, Dr. José Consuegra Higgins y que ha continuado, su hijo, José E. Consuegra Bolívar. Por lo tanto, al referirnos a esta dinámica, es porque queremos relieves, que a través de este Instituto de Estudios de Ciencias Sociales se robustecen las posibilidades de formación, investigación, difusión de las ciencias y la cultura, ya que de esa manera, se proyecta aun más esta Universidad a la comunidad latinoamericana y caribeña, contribuyendo positivamente a su cambio y desarrollo mediante la generación de conocimiento.

En razón de lo anterior, la filosofía del Instituto responde a las siguientes caracterizaciones:

1. Asume un conocimiento crítico y problematizador de las sociedades de nuestros pueblos.
2. Este conocimiento está relacionarlo con su desarrollo histórico.
3. Hace de la investigación la herramienta fundamental de su trabajo, para que así la docencia pueda nutrirse de ella.
4. En síntesis, el Instituto tiene una visión coherente y articulada del hombre, la cultura, la ciencia, la tecnología y la sociedad latinoamericana y caribeña.

Las caracterizaciones enunciadas conforman una red conceptual en la que se mantiene un alto grado de interrelación, de tal forma que la aplicación de cada una de ellas refuerce a las demás, fortaleciendo por lo tanto, una visión humana-histórica y sociocultural integradora y complementaria de la investigación desde estos saberes que oriente las actividades de este Instituto. Desde estos sentidos, se trata de una propuesta que emerge de las propias condiciones investigativas de la Universidad Simón Bolívar, buscando constituirse en una alternativa válida en apoyo de la formación doctoral que responda a las nuevas condiciones de las sociedades de nuestros pueblos. Entonces, se busca apoyar la constitución y legitimación de estos saberes.

241

Estas son las razones para la puesta en escena del Instituto en el Marco del Proyecto Doctoral en Ciencias Sociales y Humanas como la pieza central para la formación integral en este nivel.

LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR EN LA HISTORIA GRAFICA

Iniciamos este escrito anotando que la Historia de la Universidad Simón Bolívar está escrita y graficada por el empeño tesonero emprendido por doña Ana Bolívar de Consuegra, esa gran tejedora y constructora, de lo que no hemos dudado en llamar, “El Museo Histórico Gráfico” de esta institución. Por ello queremos tributar un digno reconocimiento a esta labor paciente de la Presidenta de la Sala de Fundadores de esta Alma Mater. Este texto aborda ese quehacer formativo, que tiene un trasfondo teórico y una metodología para el conocimiento cotidiano de las experiencias

de esta universidad. Encontramos en esta Historia Gráfica una lógica, un sentido, que mira a la Institución desde adentro en su proyección con el contexto, que la relaciona con sus docentes, con sus estudiantes, con todos sus actores, con todo lo que la rodea, con sus antecedentes, con los desafíos de la época, con los elementos del contexto en que se inscribe la universidad, y con sus propuestas

En este actuar se conjugan tres roles investigativos: el primero, ese trabajo de hormiga, que ha consistido, en recopilar toda la suma informativa del trasegar institucional, el segundo, consiste, en la sistematización de esa información (selección, identificación y secuencialita), es la labor consistente al trabajo que desempeña una araña, a partir de aquí se he empezado a tejer esa historia gráfica, que culmina año tras año, con ese gran producto que son los tomos que durante estos 41 años han graficado la historia institucional, es una labor colectiva que dirige doña Ana de Consuegra, y es el rol, de la abeja, rol que se traduce en la “miel” institucional, que es la producción gráfica de los tantos tomos que enriquecen a este Museo Histórico Gráfico, estrategia esta que envidiarían otras instituciones, cuál es la de disponer de manera organizada de este dispositivo formativo que debe promover la construcción de una Pedagogía de la imagen.

Ahora bien, quienes hemos hecho parte de este trasegar histórico, sabemos que esta “Historia Gráfica” es indispensable para el conocimiento, valoración y aprehensión de la pertenencia identitaria de los principios y valores institucionales, ya que en este, “Museo Gráfico” se materializan rituales ceremoniales, la memoria de saberes, personajes, lo que nos lleva a sentirnos, que estamos presente en esa Memoria, tarea encomiable de Doña Ana de Consuegra.

Ella ha sido quien ha propuesto esta visión gráfica en estos 41 años de existencia de la Universidad Simón Bolívar, visión permeada por una riqueza informativa muy valiosa, lo que amarrado a los procesos investigativos que desde el Centro de Estudios en Educación, se pretende construir esta Pedagogía de la Memoria de la Imagen, tarea que iniciaremos el próximo año.

Debemos decir que lo propio de este Memoria es la permanente puesta en escena de lo cotidiano de esta Universidad, es un recrear continuo que sigue con frecuencia la inspiración de ese “ir tras las huellas” de todo lo que acontece como lo significativo: se trata de un lenguaje visual que dispensa de placer a quien lea esta Historia Gráfica, donde la Historia de la Institución adquiere vida, porque se establece un diálogo de quien la lee y observa con detalle el quehacer de su trasegar.

Se trata de un mensaje que lleva a validar esos tres roles arriba mencionados. Esta Historia debe ser una obra de consulta para los estudiosos, por ejemplo, de la Historia de la Educación, de la Historia de los Saberes, su circulación debe ser prioritaria para promover los procesos de identidad y pertenencia con la Institución y para las nuevas generaciones que ella forma, porque ayudaría a hacer la travesía formativa de manera más segura.

El relato que hacemos acerca de esta Historia Gráfica es un aprendizaje porque nos relaciona con todo el quehacer formativo de la Universidad Simón Bolívar. Es un trabajo colectivo que se ha venido llevando con una disciplina impresionante. Este Museo Gráfico recorre la Historia de esta Institución de la mano de sus personajes, porque se recurre a sus comentarios, opiniones sobre cada página de este historiar. Indudablemente hay una dimensión de lo intelectual, indiscutiblemente en el recorrido que se hace de este trasegar. Por ejemplo, para el caso de los actos académicos y culturales en la conmemoración de los 40 años de fundación de la Institución se anota en el Tomo que va del 13 al 15 de noviembre de 2012 lo siguiente: “...este aniversario marca el comienzo de una edad maduran que se refleja en la consolidación de la Universidad Simón Bolívar, de acuerdo al pensamiento visionario de su fundador, el doctor José Consuegra Higgins, razón por la cual nuestra Presidenta de Sala General y Cofundadora, doña Ana Bolívar de Consuegra, lideró esta importante obra que plasma en la posteridad, el registro de toda la programación especial que se realizó para conmemorar el cuadragésimo aniversario de fundación de la Institución”.

Doña Ana de Consuegra y su colectivo de trabajo ha venido consolidando los sueños de su fundador: que se visibilicen en esta Historia el conocimiento, la cultura, la crítica; esto se ha venido construyendo día a día. Este grupo de personas “captura” toda la información y la ordena por temas,

cronológicamente. Si se observa la composición de esta Historia Gráfica, encontramos siempre la relación de los actores con el quehacer institucional, con sus producciones y a partir de allí, el desglose de esta información, se traduce en los diferentes tomos dan cuenta de este texto de Pedagogía Histórica Institucional.

Se trata de un re-crear la trayectoria formativa de la Universidad Simón Bolívar: así se reconstruye su pasado para el conocimiento de las generaciones del presente y del futuro; es una fuente primaria de primer plano para la Biografía Institucional de esta Alma Mater.

De esta manera se ha construido esta Historia Gráfica, gracias al conocimiento estimulado de doña Ana de Consuegra con su equipo de colaboradores, entre ellos, tenemos a: Adriana Güell Soto, Darío Ramírez Olaya, Margie Benítez Martínez y Elías López Oliveros, porque con este equipo, y todos los que la han venido acompañado desde los inicios de esta Historia, se ha logrado “capturar” la información ordenada. Así este equipo re-crea los personajes, los eventos, las actividades de investigación, culturales, deportivas, artísticas en las variaciones del tiempo institucional.

En esta Historia se valora la fuente, el dato, las series de datos, que son la base para este visibilizar este historiar, el cual se ha venido construyendo con una lógica de los acontecimientos institucionales, que le dan la estructura a cada tomo de esta existencia. Este construir se ha hecho con amor-pasión: Doña Ana y su colectivo de trabajo se sienten en un ambiente que les es propio y del cual hacen parte integral. Este trabajar es la madera para construcción de la relación pasado-presente y futuro de la Universidad Simón Bolívar.

Esta Historia Gráfica encarna un sólido esfuerzo colectivo, como hemos venido insistiendo. Los diferentes tomos muestran ese querer potenciar el quehacer institucional: es una Historia que tiene una característica global, ya que tiene esa dimensión analítica de los tiempos, en el mejor sentido “braudeliano”, se trata de una Historia Total de la Universidad Simón Bolívar.

El estudioso de la Historia de la Universidad Simón Bolívar tiene necesariamente que hurgar en esta fuente primaria, para abordar los distintos pisos de la trayectoria institucional, que hoy en 2013, en sus 41 años, asume los retos del milenio en materia de educación. Doña Ana Consuegra y su equipo han sido exigentes con los estímulos en esta construcción, pues al fin y al cabo, es una experiencia de vida extraordinaria. Ella debe sentirse muy orgullosa de este trabajo. Ha sido una dedicación, una disciplina, es una enseñanza pedagógica para otras instituciones.

Doña Ana de Consuegra, tenía y tiene claro el sentido de este hacer Historia con este “ir tras las huellas” del día a día de la Universidad Simón Bolívar. Esta Historia Gráfica conecta un evento a otro, un año a otro, una actividad a otra. Es una fuente puesta al servicio de la Historia de la Educación en el Caribe colombiano. En la Historia de la formación regional, esta Institución se ha salido del molde regional y nacional: su historia es la historia de la intelectualidad de una época de grandes luchas académicas y políticas dadas en los años setenta del siglo pasado, lucha que de manera particular para el Caso de la Región Caribe estuvo encabezada por el Dr. José Consuegra Higgins, teniendo como fruto cimero de la creación de esta importante Alma Mater.

245

Un Tomo, muy especial, de esta Historia Gráfica es el No. 67, que va de octubre 23 a diciembre 30 de 2012. Su importancia radica en la representatividad de los eventos institucionales allí presentes, entre otros: Orden Académica José Consuegra Higgins a Ezequiel Ander-Egg, IV Congreso Internacional de Derecho, Segundo Encuentro Estudiantil de Talento Bolivariano, Presentación de las Especializaciones de Psiquiatría y de Ginecología y Obstetricia, Foro Regional: La explotación minera y el impacto en el medio ambiente y en la vida de las mujeres, Ceremonia de los mejores de la educación 2012, Presentación del Periódico de Caricaturas “El Sol”. Hay en sus 395 páginas una acción pedagógica por querer dejar en el tiempo esta Memoria Histórica.

Cada texto enclavado en esas páginas ha sido forjado con lucidez histórica: hay una imagen certera acerca de la Historia de la Universidad Simón Bolívar. La evocación de cada página es trascendente. Las nuevas

generaciones que pasarán por los claustros de esta Institución podrán escudriñar la relación de lo institucional con lo local, regional, nacional y latinoamericano desde este devenir histórico.

El equipo cultor de esta Memoria es un referente para la construcción de la Biografía Institucional, ya que los muchos volúmenes dan respuesta a inquietudes que desde el presente le hacemos al pasado, son inquietudes de cada generación; entonces, esta Historia Gráfica, así, con mayúscula, es útil, para el conocimiento e interpretación de esa Biografía y también para interpretar lo educativo en el contexto regional y nacional,

Puede decirse que esta Historia tiene un buen estilo de guiar paso a paso lo que ha sido la construcción de los principios y valores de la familia bolivariana. Como lo he dicho, esta Memoria nos hace viajar al pasado desde el presente, sin omitir detalles, donde se reúne todo con esmero y aprecio, por lo que significa cada hechura, cada tejer de la Historia Institucional.

En términos del lenguaje histórico, se trata de una Memoria que deja leer para los estudiosos la búsqueda aspectos y factores más asociados con la Historia Cultural, de las Mentalidades, así como a la vuelta del acontecimiento para responder a los grandes interrogantes de la educación. La pasión de Doña Ana Bolívar de Consuegra con su equipo, por ese querer que quede esta Memoria, nos hace respetarla y admirarla más. Desde el Instituto de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar, en nuestros encuentros cotidianos, con la Dra. María de los Ángeles Pérez, pensamos que Doña Ana de Consuegra tiene razones suficientes para sentirse orgullosa de su trabajo y sustentar con la humildad que la caracteriza, el reconocimiento que hoy ha alcanzado la Obra del Dr. José Consuegra Higgins. Hay que anotar, que estar frente a Doña Ana, es estar frente a un rostro muy humano y atento. Siempre ha sido una persona de las más altas calidades humanas.

Entonces, cada evento institucional es un desafío para ella y su equipo, que reta a mejorar cada día su producción: cada evento a plasmarse en dicha Memoria es una prueba y cierta mística y pleno interés por el asunto.

Por último, esta Memoria reconstruye la actividad de la Universidad Si-

món Bolívar y relaciona de tal manera cada evento de esta trayectoria. Es un aporte concluyente en estos aspectos para hacer que la historia continúe. Es una Historia Gráfica que no se ha aislado del contexto, ni dejar de comprender lo que ha sido la Institución en el concierto regional, nacional y latinoamericano. Es un trabajo incansable, pues se trata de seguir huellas, paso a paso el quehacer de docentes, investigadores, personal administrativo, en fin a todos los miembros de esta comunidad universitaria. Esta dedicación, es disciplina, por lo tanto es una enseñanza extraordinaria. Doña Ana de Consuegra tiene un sentido claro de que esta Historia fortalece los principios y valores institucionales.

Por eso, cada página debe comprenderse en su contexto; pero este contexto obedece al día a día de la Universidad (eventos culturales, académicos, entre otros), con las debidas motivaciones de cada actor, de cada autor que escribe, con sus intenciones, buscando impactar. Es una Memoria Histórica, que es también cultural e intelectual, que se enmarca en los debates que permean el quehacer de la Institución, que se nutre de las ideas de los sujetos que lo viven, con sus significados y sus deseos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

247

- Díaz, A, et al (2014). Desarrollo del curriculum en América Latina. Lo que hemos aprendido. En: Desarrollo del curriculum en América Latina. Experiencia de diez países. México: Miño y Dávila.
- Eggen, P., et al (2001). Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. México: Fondo de Cultura Económica.
- González, M., et al (2014). Estilos de enseñanza y docencia universitaria. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Hoyos, S., et al (2004). Currículo y Planeación Educativa. Bogotá, Colombia: Magisterio.

Cómo citar este capítulo:

Mora Mora, R., Pérez Hernández, M. d., Fontalvo Peralta, R., Goenaga Caro, P., Reyes Ruiz, L., Saumeth España, H., . . . Miranda, C. (2017). La Universidad Simón Bolívar y su misionalidad formativa. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 209-247). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VI

PENSADORES, INVESTIGADORES Y DOCENTES

Reynaldo Mora Mora
María de los A. Pérez Hernández
Raimundo Caviedes Cubides
Norman Quinoñes Estupiñán
Priscila P. Goenaga Caro
Sofía A. Mora Macías
César A. Mora Macías
Zayda Patiño Gómez

FERNANDO GONZÁLEZ OCHOA: HACIA LA DIGNIDAD DEL MAESTRO

Referirnos al “filósofo de Otraparte”, Fernando González Ochoa nacido en Envigado-Antioquia (24 de abril de 1895-16 de febrero de 1964), produce en mí una empatía académica. Ello por dos motivos. En primer lugar, porque su obra forma en las Humanidades y, sobre todo, porque sentimos un profundo respeto por su transcurrir muy humano e intelectual. En segundo lugar, porque su trayectoria como escritor apuntaba a la irreverencia, una de las característica del buen escritor, lo que se presencia en su obra “El Maestro Manjarrés”. Precisamente, esta empatía genética se da inicialmente con dos de sus obras históricas, “Mi Simón Bolívar” y “Santander”, textos que nutrieron mi pensar sobre nuestra historia, lo que nos lleva gustosamente a asumir como reto escribir estas líneas al cumplirse 50 años de su muerte este 16 de febrero.

“El Maestro de Escuela” constituye un aporte invaluable a la difícil temática de formar a partir del enseñar, y más en Colombia, donde se desprecia y margina al maestro como el protagonista de este oficio (Porlán, 1997, p.56). Su profunda reflexión filosófica desnuda este maltrato. Es decir, no es una obra al estilo de un mero manual práctico para llegar a ser maestro, se trata de una reflexión muy humana que da cuenta de cada una de las dimensiones integrativas de esta labor, empezando por la de la personalidad del maestro. Dicho de otra manera: es una obra que aporta ese sentido crítico desde la cual se escenifica al ser humano con vocación de maestro, para sobrepasar su practicidad y trascender el ámbito personal del ser maestro.

La obra del filósofo antioqueño es sesuda, decantada y madura. En su presentación no hay diferencias abismales con la manera despreciativa y marginal como el gobierno, por ejemplo, trata a quienes forman. Entonces, el libro tiene el conocimiento y el espíritu crítico para convertirse en fuente primaria y valiosa para las Escuelas Normales y Facultades de Educación. En el texto se recoge el análisis vivencial del autor, sus experiencias en relación con esa cotidianidad que implica formar. Esta es su relevancia. Es su mérito, es la presentación descarnada de este “apostolado”, que está penetrado por una constante reflexión filosófica, que se lee en todas sus páginas para apuntar en la existencia de unas virtudes de esta vocación

que se constituyen en principios y basamentos de una fuerza monumental para potenciar el ideal del buen maestro, como ideal moral, ético e intelectual, lo que hace derivar su quehacer hacia la comprensión del otro. Bajo la impronta de esta centralidad es como se fundamenta la práctica pedagógica, la cual está constituida por principios-valores, reglas y procedimientos que siempre reflejarán la eterna polémica de cómo formar. Es la consecuencia de cada momento histórico, siendo ahora, para los momentos actuales el trazado de la Carta Política de 1991, que establece principios y valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico como la dignidad, la igualdad, la libertad, la justicia, el pluralismo político, la solidaridad y la equidad.

La perspectiva de conocer la cotidianidad del maestro lo lleva a escribir esta obra, afirmando “que esta es una de las obras que heredé de Manjarrés; (...) que resalta por cierta previsión: en eso de la descomposición de la personalidad del maestro de escuela Manjarrés, y en las circunstancias de su muerte y entierro, parece que hubiese asistido a mi propio fin”. A renglón seguido estudia el carácter personal del maestro mirado desde la perspectiva de su cotidianidad: “Manjarrés (...) se le veía que había nacido gordo, pero era un enflaquecido, flacura de maestro de escuela; no era su condición natural, sino que la padecía. Mientras discurría (...) sacaba de los bolsillos pedazos de tiza; éstos y tiznagos son la única abundancia en casa del maestro”. En seguida se dedica a presentar una síntesis apretada: “En mi encuentro con Manjarrés y su familia me hallé precisamente ante la tragedia del proletario intelectual”.

251

En este contexto recuerda con muy buen tino algunos de los “Apuntes de Manjarrés”: “Sobriedad, lentitud armoniosa y prudencia son las virtudes que debo inculcar a los muchachos”, “Prudencia es aquella virtud que consiste en llevar delante de nuestra obra la lucecilla de la inteligencia”, “Silencio es la virtud de no expresar sino lo que se ha meditado”, “El locuaz usa de la palabra como de un fin”. Estas posturas lo llevan a recordar que ser maestro implica serlo de manera integral, siendo un camino lleno de las dolencias de su ser y de las indolencias del Estado, la sociedad y la familia. En este aspecto estimó viable anotar: “Ya hemos enterrado a Manjarrés, último deber que se cumple con los “grandes hombres incomprensidos”. De manera útil para el lector, la obra es rica en descripciones que profundi-

zan con mucho acierto en los elementos característicos de la vida del ser maestro, para sostener que las condiciones de su existencia, generan alteraciones, problemas en la calidad y en naturaleza misma de su vida: es una obra que se presta para enjuiciar el tratamiento desigual que se ha dado al maestro, lo que se traduce como inequidad social (Quiceno, 2003, p.78).

En esto, el filósofo Fernando González Ochoa centra correctamente la prioridad de su obra: pensar el ideal del buen maestro. Este ideal le permite abordar tan importante actividad profundamente humana desde diversas facetas que han quedado plasmadas en el Maestro Manjares: así, en lo que tiene que ver con el descuido del Estado hacia la dignidad del maestro, lo ilustra seguidamente con la presentación de imágenes literarias. Escenifica al maestro en el día a día, haciendo una crítica contumaz a la consideración de esta actividad como “apostolado”, cuando la realidad es otra, invitando a valorar y dignificar al maestro. Muestra, cómo esta profesión ha variado en el tiempo, y lo que permanece es la desidia del Estado, la sociedad y la familia hacia él.

252

Como epílogo, el autor señala que “ahí es donde está el ombligo de este libro, quiero decir, que ya en el umbral de las sombras llegué a saber que la felicidad terrena está en proporción de la adaptabilidad social del individuo. Esta verdad la tienen los jesuitas desde el siglo XVIII y por eso son tan felices (...). Lo demás es Manjarrés”.

GUILLERMO HOYOS VÁSQUEZ: HUMANISTA Y CIENTÍFICO SOCIAL

El 6 de enero de 2013 falleció este gran humanista y científico social. ¿Cuáles fueron sus signos distintivos? Citaremos algunos de su prolija actividad académica e investigativa.

Primero: propició un amplio diálogo de compenetración entre las ciencias sociales y humanas con nuestra realidad. Fue un cultor de lenguajes plurales, de pensamiento plural y de valores plurales con una profunda vocación comunicativa. Esto lo daba a conocer en sus intervenciones, llamando a interpretar el papel transformador de estas ciencias, reinterpretando la cultura para la búsqueda y encuentro con otras culturas.

Segundo: convocó a la comunidad académica hacia la presencia de estas ciencias en múltiples frentes de la vida afectiva, bio-física, ético-social y de valores. Apuntaba a la sensibilidad del ser humano para que acoja la diversidad de la que es testigo social y cultural, a fin de leer y escribir las diversidades que identifican a los demás.

Tercero: enfatizaba en la educabilidad como tarea ineludible de la escuela, con lo cual se busca proveer y asegurar una elevada calidad de vida desde la convivencia y solidaridad social-civil-cultural, donde cada ciudadano se convierta en actor protagonista de sus procesos formativos a partir de lo cultural.

En el sentido de estos tres aspectos, que son de una fuerte tendencia a la convivencia desde la educabilidad, aparece el papel inconfundible de la universidad del nuevo milenio, como tantas veces insistía el Dr. Hoyos: que esta debía formar más socioafectivamente que cognitivamente. Se trata de relacionar la tensión que guía a la emancipación cultural y social para hacer comunicativos a los seres humanos con sus entornos: se trata de no apagar el derecho a la comunicación, que la escuela no apague los lenguajes de la expresión oral, de la vocación comunicativa de los sentimientos, de la gestualidad, fortaleciendo lo ético-social-comunicativo, como esa gama de valores civiles y el compromiso con el otro.

253

Por lo anterior anotamos, que el Dr. Hoyos, fue gestor, al lado de esa pléyade de científicos sociales, como Fals Borda, entre otros, del diálogo de las nuevas ciencias sociales y humanas con la realidad colombiana. En su pluma está escrito “este abrirse” a los problemas de la sociedad para empoderarlos de sentimientos, porque estos sentimientos (indignación, resentimiento y culpa) están destinados por las culturas a promover el respeto por el otro; por tanto, dar la palabra a los distintos puntos de vista antropológicos, filosóficos, sociológicos, étnicos, religiosos, etc., asegura una convivencia comunicativa solidaria.

Esta tarea de trabajo apunta directamente al corazón del Estado: un Estado respetuoso y garante de los derechos fundamentales, a fin de que el ciudadano legitime sus deseos desde el ordenamiento constitucional.

Abogó este humanista por el papel de la vida cotidiana en los procesos formativos, porque es una clave hermenéutica irrenunciable para poder dar respuesta a las grandes demandas de sentido y de significados socio-afectivas, existenciales y de valores que hoy colman la dimensión de la formación. En este proceso, al involucrar a la vida cotidiana se pone a disposición del educando-educable los espacios polivalentes capaces de satisfacer sus intereses-motivaciones y ofrecer al mismo tiempo una multiplicidad de opciones formativas. En esta perspectiva y siguiendo el pensamiento de nuestro académico hay que señalar, que una escuela que forma hacia la educabilidad del ser humano, viene a significar la promoción de un amplio clima democrático, alcanzable a condición de que ofrezca a alumnos y profesores formas directas de vocación comunicativas encaminadas a discutir y resolver los complejos problemas que atañen a la educación.

Debe decirse que el doctor Hoyos fue un lector sistemático del filósofo Habermas, pasó revista a su pensamiento, buscando dar respuesta a la relación existente entre racionalización cultural (descentramiento de las imágenes del mundo) y la racionalización sistémica: económica, política, donde el debate se centra en el desvelamiento del hacer de lo “social-histórico” (la interacción social) y su relación con el mundo instituyente de significado que le brinda la estructura de significados socialmente relevantes y disponibles: la escuela, la culturación). A partir precisamente de este autor, “detecta” la posibilidad de construir una nueva ética-comunicativa, cuya funcionalidad se forma y funde en la vocación de los sentimientos morales (Román, et al, 1999, p.34).

¿Qué significado tiene su pensamiento para nuestra actualidad? ¿Qué representa en relación con nuestra realidad? La respuesta a estos interrogantes puede articularse en torno a una constatación: las ciencias sociales y humanas han sido críticas de las muchas desigualdades en el país, han trazado matrices de pensamiento y vocaciones que han dado sentido a nuevas realidades surgidas de cambios sociales, políticos, económicos, etc., es decir, las reflexiones de este pensador han marcado derrotero desde su cátedra en la Universidad Nacional y en el Instituto Pensar. Entonces, ¿cuál es la singularidad de impacto por ejemplo para la educación? Uno de sus aportes lo constituye el haber puesto en la escena de la formación en

estas ciencias la consecuencia y búsqueda de una identidad colectiva que sirviera de base desde la generación de conocimiento al soporte de una nueva manera de concebir el lazo social de la paz y la convivencia a través de la educación.

FERNANDO PIÑERES ROYERO O LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CARIBE COLOMBIANO

Dada la necesaria brevedad que toda comunicación ha de tener, el objetivo de ésta se reduce a poner de manifiesto la trayectoria del docente investigador Fernando Piñeres, en un marco concreto, entre el análisis de la formación en investigación que durante más de 20 años ha desarrollado en diferentes Instituciones Universitarias del Caribe colombiano en los niveles Pregrado y Postgrado, enfatizando esta trayectoria hacia la investigación educativa. A través de este ejercicio, quienes fuimos sus aprendices, hemos tenido muy en cuenta las soluciones que proponía y la obligada valoración, que él hacía de la problemática educativa en los encuentros a nivel de estudios de maestría. Es decir, para él era inexcusable no promover el ejercicio de la investigación en nuestras IE, si previamente la práctica pedagógica no posibilita esta “curricularización de la investigación”.

255

Antes de continuar es necesario recordar que Fernando Piñeres, maestro normalista, fue docente de la Universidad del Atlántico, y hoy, responsable de dinamizar el saber pedagógico en la Universidad Simón Bolívar muy tempranamente, se empleó a fondo para llevar la teoría y la práctica de la investigación entre sus estudiantes, también en el accionar con grupos de investigación como al que pertenece actualmente, el de “Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano”, recientemente elevado a Grupo de excelencia, con categoría A por parte del Colciencias. Por ello, las líneas que siguen sólo son algunas conclusiones de todo el proceso que lo ha convertido en una autoridad en el ejercicio de la teoría y la práctica investigativa en el área de la educación en esta región, como bien lo sostiene uno de sus compañeros y colega, el también docente investigador, Jairo Solano: “No hay persona más experimentada teórica, conceptual y metodológicamente que Fernando Piñeres para la enseñanza en la formación en investigación”.

Sin entrar en otras consideraciones de su trasiego como docente universitario, en aras del objetivo de esta comunicación, puede decirse, que él siempre ha tenido la necesidad de conocer y problematizar los problemas de la educación y la formación, necesidad que ha sido una postura consecuente con la forma crítica cómo la analiza, demostrando con ello su significativa capacidad analítica de las temáticas y problemáticas de vanguardia en el campo intelectual de la educación (Ruiz, 2000, p.67). Esta forma de actuar como un docente crítico, pues, hay que decirlo, inscribe su actuar dentro de la corriente vivificante de la Pedagogía Crítica, que permea su propuesta pedagógica de un “Horizonte Socio-Crítico” en los procesos de formación en la Universidad Simón Bolívar, lo que anima la esperanza de construcciones sociales del enseñar y el aprender bajo los parámetros de la Teoría Crítica de la Educación, donde lo importante es responder con el arma que tiene todo docente, “la crítica”, para formar un estudiante autónomo, solidario y respetuoso de lo que es caro para nuestro Estado Social de Derecho, como es la dignidad humana.

256

Esta propuesta investigativa de cómo educar y formar, se contrapone a esa corriente que pretende alejar al docente de pensar, –lo que por esencia le corresponde, que es pensar su saber pedagógico, a partir de las teorías y las escuelas pedagógicas, para comprender y transformar su práctica, que es la preocupación de Fernando Piñeres–, que es aquella donde al docente se le quiere formar bajo el más puro radicalismo cognitivo, olvidando los partidarios de esta “moda”, que la mente es un producto socio-cultural, y que como tal, el docente, que es quien promueve los procesos de aprendizaje, ante todo, debe estar equipado de insumos pedagógicos y no psicológicos, estas son una ayuda para lo otro, pero no lo determinativo en su desempeño, debe él entonces, fortalecer el saber pedagógico y no el cognitivo: este es uno de los debates que Fernando Piñeres quiere promover desde el “Rincón Pedagógico” a fin de repensar la práctica docente socio-críticamente, por eso decimos, que su propuesta es esperanzadora para el quehacer docente.

Recientemente acaba de publicar un texto colectivo, con un grupo de investigadores de la Universidad Simón Bolívar, de la Colección “Educación y Región”, titulado “Epistemología y Pedagogía de los Saberes en la Sociedad del Conocimiento” Tomo I, (2006) en el cual aborda la “Pedagogía

y Saberes en la Práctica Profesional del Docente Universitario”, que como bien él lo anota, se trata de comprender la dinámica y las relaciones que se mueven en el mundo de la vida académica de las Instituciones Educativas. Su propósito está encaminado a lograr que los profesionales que ejercen una práctica educativa, articulen los saberes específicos con categorías, conceptos y nociones del discurso pedagógico y didáctico para darle sentido a su transcurrir cotidiano y de esa manera hacer de la docencia una profesión con sólidos fundamentos teóricos y prácticos. Todo ello soportado en su Proyecto de Investigación “La formación en pedagogía de las ciencias del docente universitario en el Caribe colombiano”, que adelanta en la actualidad.

Esta valoración sucinta que hacemos del trasegar de Fernando Piñeres desde las preocupaciones del “aprender a investigar, investigando”, no es la última de su vida como académico, como docente y como investigador, ello, debemos ligarlo a un proceso iniciado en el análisis de la realidad socio-educativa en su estancia como estudiante de maestría en la Universidad de Antioquia y en la Universidad de los Andes con el aporte de soluciones. Por eso, su vida en estas fases que ligeramente distinguimos son componentes de una misma realidad. De ahí, que quienes compartimos con él propuestas de trabajo y charlas con un hondo contenido pedagógico, vemos en sus propósitos, como por ejemplo, la puesta en marcha del “Horizonte Socio Crítico”, una nueva dinámica formativa y pedagógica al interior de la Universidad Simón Bolívar, pues hay indudablemente, un engarce “socio-crítico” con la práctica docente que encuadra y recia la misión constructiva de futuro que se ha propuesto la institución para sus estudiantes, porque al ser formados así, se refuerza en ellos la importancia de que pensar socio-críticamente consiste en interactuar con la realidad desde la investigación, como es el sentir de este docente del Caribe colombiano (Mora, 2012, p.45).

257

Fernando Piñeres desde lo más profundo de su alma, acometió con gran impulso en los últimos años de su vida la tarea por dar cuenta de la proyección social del pensamiento educativo del fundador de la Universidad Simón Bolívar, José Consuegra Higgins, en su compromiso con la educación del pueblo. Obró con impulso, a fin de dar consistencia pedagógica a este importante valor de la Historia de la Educación en Colombia, lo que

demuestra el más alto espíritu y capacidad de sacrificio, cuando la enfermedad lo había derrotado totalmente: hoy con mayor razón, en honor a su tesonero empeño hay que asumir la investigación de este pensamiento, por cuanto la obra de este cientista social, se convierte en una admirable conciencia de la grandiosidad de su misión: hacer realidad el pensamiento del Libertador Simón Bolívar, llevando “la educación al pueblo”.

Fernando Piñeres, entendía este magnífico gesto como el compromiso del fundador de esta Universidad con lo social, siendo lo más seguro y edificante para el engrandecimiento y dignificación del pueblo, la educación, como efectivamente, la Universidad Simón Bolívar lo ha venido asumiendo. Como sociólogo y pedagogo estuvo muy penetrado de la significación histórica de la obra de Consuegra Higgins, entendía que ello fue su bandera fundacional, y que así abrió toda una panorámica de una educación científica y de calidad para las clases populares de la región Caribe. Y, es que debe decirse, que Fernando Piñeres amaba a la Universidad Simón Bolívar que tan acogedoramente se mostró con él, y que en sus años de labor en ella siempre estuvo dispuesto a acompañándola en lo que fue su fuerte: la investigación y la academia.

258

En mis encuentros en los últimos años dolorosos para Fernando, sus seres queridos y amigos, nunca olvidaba este compromiso y me recalaba, que había que proseguirlo, ya que este pensamiento educativo debía iluminar el Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC) como lo identitario en los procesos de formación (Sánchez, 2010, p.78). Cuando llegaba a mi oficina se le veía la satisfacción por esta empresa, consciente siempre de haber descubierto este filón en la inmensurable obra de Consuegra Higgins; es decir, el obrar de este preclaro hombre de las ciencias sociales cautivó el alma y el corazón de Fernando Piñeres, por eso trató de acelerar la búsqueda de esas “huellas” de lo educativo en sus obras. A pesar de sentirse derrotado por su enfermedad, recopila y hace análisis de esta trayectoria, porque pensaba que aún tenía aliento, pero es vencido por el destino y con él, la energía con la que siempre emprendía sus quehaceres, fue vencida. Por primera vez, su impulso creador se ve agotado, como esa fuerza académica que por espacio de más de 35 años supo desplegar por los rincones del Caribe que tanto amaba. Aquél ansia creadora no tenía más objeto que el de dar consistencia al HPSC desde el pensamiento educativo

del Maestro Consuegra, para que quienes se formasen en la Universidad Simón Bolívar, con sus docentes llegasen a comprenderlo y elevarlo, enseñándolo y proyectándolo como la guía de formación en esta Institución. Se trataba de transformar el pensamiento económico en pensamiento educativo valiéndose de la pedagogía.

A Fernando, desde el Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía, CEDEP, lo hemos venido acompañando, no hemos dejado “parado” su querer, porque pensamos que siempre habrá ocasión de darle un fuste pedagógico a la obra de Consuegra Higgins como impacto en los procesos de formación. Es nuestro compromiso, que adquirirá fuerza con la creación del Instituto de Altos Estudios de las Ciencias Sociales y Humanas “José Consuegra Higgins”, como un compromiso del Proyecto de Doctorado en estas Ciencias para ahondar en su obra. De este Instituto, Fernando fue consciente, en charlas que sosteníamos con el también sociólogo Jairo Solano, en los años que compartíamos preocupaciones en los Departamentos de Pedagogía y el de Ciencias Sociales de la Universidad Simón Bolívar.

Este Instituto se viene a constituir en la gran empresa del estudio del pensamiento del Dr. Consuegra y su proyección en América Latina y el Caribe. Nuestro compañero desde la eternidad, Fernando Piñeres, pensará que se emprende una grandiosa “tarea” de formar desde nuestros pensadores, que son los que dan nutrición y existencia a lo que significa la región Caribe en diálogo con Colombia y América Latina, con un fuerte acento social y humanista.

259

GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ Y LA EDUCACIÓN

“Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quienes somos en una sociedad que se quiera a sí misma”, Gabo, Por un país al alcance de los niños.

La profunda transformación que vive actualmente la sociedad colombiana exige aceleradamente propuestas creativas para asumir la educación y la formación en el nuevo milenio. Lo planteado por Gabriel García Márquez en el ensayo “Manual para ser niños” (Material recuperado en la

Biblioteca Digital Ciudad SEVA) es una muestra de este cambio en el cual se pueden apreciar, al menos, dos rasgos importantes: a) la educación siempre ha sido un problema de su interés como escritor de la realidad imaginada: Macondo, una huella imaginaria de nuestra identidad cultural, b) sus reflexiones y propuestas se basan en la idea de un cambio radical, y no en el mero ajuste a las formas existentes de la educación: “Aspiro a que estas reflexiones sean un manual para que los niños se atrevan a defenderse de los adultos en el aprendizaje de las artes y las letras”.

En este contexto, no resulta sorprendente advertir que el tema de la educación ocupe un lugar muy importante en sus escritos. Es por ello que los nuevos desafíos obligan a replantear nuevos enfoques, y todo parece indicar que su propuesta asume un carácter categórico: que cuando un niño llegue a la escuela primaria cuente con alguien que lo ayude a descubrir su destino, “... no para forzarlo en ningún sentido, sino para crearle condiciones favorables y alertarlo a gozar sin temores de su juguete preferido. Creo, con una seriedad absoluta, que hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz”. En ella Gabriel García Márquez identifica unos pilares para la educación de la niñez colombiana: 1. Tener una aptitud bien definida. 2. Tener una vocación arrasadora.

Estos pilares deben ser objeto de una atención pedagógica, a fin de que la educación y la formación aparezcan como experiencias vividas y sentidas de manera global y continua a lo largo de toda la vida: que el punto de partida vaya “desde la cuna hasta la tumba”. Para hacer frente a este reto educativo, es obvio que será preciso modificar los parámetros sobre los cuales se educan y forman niños y niñas en Colombia: “Para sustentar esa alegre suposición (hacer siempre lo que a uno le gusta, y sólo eso, es la fórmula magistral para una vida larga y feliz) no tengo más fundamento que la experiencia difícil y empecinada de haber aprendido el oficio de escritor contra un medio adverso, y no sólo al margen de la educación formal sino contra ella ...”.

Lo propuesto por nuestro Nobel constituye una nueva oportunidad “sobre la tierra” para recuperar el prestigio y protagonismo de áreas formativas como la educación artística y las letras en el proceso de forma-

ción integral de niños y niñas en diálogo con el desarrollo social. En el primer caso, como él anota, “... antes de pensar en la enseñanza artística, hay que definir lo más pronto posible una política cultural que no hemos tenido nunca (...) que se tome en cuenta que la educación artística no es un fin en sí misma, sino un remedio para la preservación y fomento de las culturas regionales ...”; y en el segundo para el caso de las letras; es posible tener un optimismo a partir de la literatura, “... los programas de bachillerato (...) aparte de la memorización cronológica de autores y de obras, a los alumnos no les cultivan el hábito de la lectura, sino que los obligan a leer y hacer sinopsis de los libros programados”.

Entre ambas actitudes nuestro insigne cataquero ofrece ejemplos basados en la necesidad de promover un debate abierto sobre estas áreas de formación para superar la visión según la cual los estudiantes son víctimas de este aprendizaje:

- Señala que por todas partes se ha encontrado con profesionales escaldados por los libros que les obligaron a leer en el colegio con el mismo placer con que se tomaban el aceite de ricino: es este método de enseñar el que ha acabado con el hábito de la lectura. -Para ello propone: estoy de acuerdo en que un buen curso de literatura sólo puede ser una gema para lectores, es imposible que los niños lean una novela, escriban la sinopsis y preparen una exposición reflexiva para el martes siguiente.
- Sería ideal, sostiene, que un niño discierne parte de su fin de semana a leer un libro hasta donde pueda y hasta donde le guste (...) pero es criminal, para el niño y para el libro, que lo lea a la fuerza en las horas de juego y en la angustia de leer otras tareas. En tal sentido, sugiere para el área de español y humanidades que las clases de literatura deban pretender ser solo guías inteligentes de lectura y reflexión para formar buenos lectores: talleres prácticos y participativos, donde, escritores y artesanos discutan con los alumnos la carpintería del oficio: cómo se les ocurrieron sus argumentos, cómo imaginaron sus personajes, cómo descubrieron sus problemas técnicos de estructura, de tono, etc.

Entonces, el primer paso consiste en reconocer la significativa importancia de aspirar a “que estas reflexiones sean un manual para que los niños se atrevan a defenderse de los adultos en el aprendizaje de las artes y

las letras” para llevar a cabo en forma eficaz los cambios educativos desde la infancia, donde se deje de lado “la repetición infinita de alteraciones de los dogmas académicos” y, el segundo que se tome conciencia por parte de maestros, alumnos y la sociedad entera de que todos son víctimas de un sistema de enseñar que está muy lejos de la realidad del país (Sarramona, 1998, p.57). Lo anterior debe estar presente en las reflexiones sobre la agenda del futuro de las nuevas generaciones de niños y niñas, en especial ahora que se debate el Plan Decenal de Educación. Si bien es cierto, que definir los objetivos es indispensable para el proceso de formación, “de la cuna hasta la tumba”, también es cierto, que la identificación del punto de partida es tener en cuenta lo que Gabriel García Márquez nos deja como mensaje: Una educación que canalice hacia la vida la inmensa alegría creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía. Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Plantear la cuestión de la naturaleza de la literatura garciamarquiana para suscitar emociones y sentimientos en el mundo escolar, viene a consistir en poder reflexionar sobre la naturaleza misma de la cultura Caribe buscando que ella impacte la Educación Básica, en especial en las áreas de Humanidades y Lengua Castellana y Ciencias Sociales, para influir decididamente sobre la naturaleza propia de nuestro Ser Caribe (Escuchar la entrevista que sobre el Caribe le concedió a Ernesto McCausland). Desde esta influencia podemos dar un natural impulso a “Observar, Registrar y Narrar”, como forma básica de enseñar, que es necesaria para hacer de la oralidad, de la narración la más grande vocación comunicativa de niños, niñas y adolescentes: las obras de Gabriel García Márquez vienen a impulsar el relato como estrategia pedagógica sobre cómo suceden las cosas en la vida cotidiana, narración, que debe ser puesta en escena en los contenidos de enseñanza en esas áreas para que de manera transversal esté presente en la narrativa de las otras gramáticas específicas de las otras áreas curriculares. Debemos anotar que su influencia es una palanca potenciadora para esta vocación, en tal sentido, deberá darse cuerpo a esta influencia con la creación de una Cátedra que lleve su nombre, para que en las instituciones educativas del Caribe esa potenciación narrativa sirva

para formar más humanamente, más solidariamente, desde la evocación comprensiva de nuestras realidades.

La influencia de las ricas descripciones de sus obras, significa aprender de la trayectoria de vida de Gabo, trayectoria que deberá ser vertida en la escuela como la dinámica del diario vivir del más grande literario del realismo mágico de todos los tiempos, como nuestra máxima representación en las letras universales, para dar sentido pedagógico a esta experiencia humana maravillosa en el currículo escolar, dándole significación para la vida de niños, niñas y adolescentes caribeños, colombianos, latinoamericanos y del mundo. Esto sugiere que, lejos de ser una simple Cátedra, o, un agregado más en el área de Humanidades y Lengua Castellana; lo que se busca es dar sentido a esta experiencia formativa, que ya es universal: es la realidad Caribe para el mundo.

¿Por qué Gabo es clave en los procesos para formar destrezas y habilidades de vocaciones comunicativas en la potenciación de narrar y registrar mediante el fuego abrazador de la imaginación Caribe? Asumir la obra narrativa histórica, social, política y cultural de GGM, por sólo citar a “Cien Años de Soledad”, lleva a mirar, para el caso de los docentes de las ciencias sociales (historia y geografía) favorecer el discurso histórico, que en sus obras se presenta como acontecimiento relatado por sus personajes, con una perspectiva histórica del mundo macondiano como la cosmovisión caribeña real o imaginaria. En sus obras hay ricos acontecimientos históricos que se registran cronológicamente (por ejemplo, en su novela “El general en su laberinto”) a medida que aparecen en el horizonte del relato: en su pluma los acontecimientos hablan por sí mismos.

En la trama literaria garciamarquiana se potencian los acontecimientos manifestantes del realismo mágico Caribe, que debe servir como estrategia pedagógica y didáctica para que los docentes de la Educación Básica en las áreas de sociales y humanidades se planteen problemas, ¿cómo desarrollar y fortalecer el relato y la imaginación para representar los acontecimientos del día a día caribeños? ¿Por qué desde el dominio de estos saberes no se construyen estrategias curriculares para seguir potenciando la oralidad en las instituciones educativas del Caribe? Esta “competencia” en estudiantes se gratifica por la fantasía de lo que se “cuenta” o narra

de los acontecimientos cotidianos en los espacios escolares y familiares, para que la escuela tome estos narrares que representan una “epistemología de lo local” (desde la perspectiva de la pedagogía crítica) y con los saberes formales escolares darles sentido de pertinencia a las narraciones de los educandos.

Los saberes presentes en las obras de GGM a través de la institucionalización de la Cátedra de Estudios Garciamarquianos vendrían a constituir una base especial idónea sobre la cual considerar la naturaleza de la narración como vocacionalidad caribeña, porque en ella las emociones de los estudiantes pueden potenciar la construcción de sus imaginarios que los lleve a comprender el constructo de otras narrativas como formas de aprehender los acontecimientos de la vida cotidiana. Afortunadamente tenemos multitud de ejemplos de estas narraciones en sus obras, donde presenciamos las anécdotas caribeñas, crónicas y la historia como en “El general en su laberinto”: en este hermoso relato histórico-literario sobre la vida de Bolívar (para ser enseñado como lectura en la primaria y bachillerato) se manifiesta un adecuado interés por el tratamiento juicioso de los hechos históricos, un respeto por el orden cronológico en la sucesión de los acontecimientos, donde se lee en todas sus páginas una línea base instrangredible en la clasificación de los acontecimientos del Libertador en calidad de causa y efecto.

Está más decir, que a todos los colombianos, al mundo caribeño y latinoamericano, y al mundo en general nos duele la partida del más grande y excelso literario de todos los tiempos: Gabo. Las diferentes facetas de su vida, bien pueden curricularizarse: el Gabo cineasta, el cine como tal es una herramienta para una mejor enseñanza; el Gabo político, la escuela debe formar para la política en su real entender; el Gabo humanista, cómo el humanismo debe permear el sentido de formación integral; el Gabo amigo, la escuela debe favorecer la amistad como solidaridad. Todas estas facetas, entre otras, son razones formativas que deben calar hondamente en las generaciones escolares presentes y futuras, porque Gabo, a pesar de no haber sido un maestro de escuela, su vida misma lo hace el Gran Maestro formado en la Vida. Su ejemplo debe servir a la escuela para formar en y para la vida. ¡A todos nos hizo y nos seguirá haciendo felices leyendo y releendo sus obras!

JOSÉ LOBO ROMERO: UN GRAN BOLIVARIANO

El 19 de mayo de 2014 falleció en Barranquilla el profesor José Lobo Romero, el gran bolivariano, el estudioso de la personalidad de Simón Bolívar: partió el académico, el docente universitario, el investigador, el maestro de la clase alegre, el amigo de charla grata. Es evidente que, más allá de poder agregar unos adjetivos a su personalidad atendiendo a sus estudios, diplomas y reconocimientos, debe sostenerse que a través de ellos se inscribe todo un contexto histórico y cultural que determinó su vida. La docencia ligada a la investigación aparece como una de las grandes pasiones de su existencia que le permitió conquistar la admiración de sus alumnos y amigos. Supo transformar el arte de la docencia en una calidad por el gusto ameno, porque enseñaba con amor pasión, de tal forma que su quehacer como docente e investigador significaron en él lo mismo. Supo vivir satisfecho de sí mismo y en paz con los demás.

Su disposición hacia la docencia investigativa implicó para él un trabajo en el abordaje de poder conocer el lado humano de personajes históricos como el Libertador Simón Bolívar, o, para historiar los pueblos del departamento del Atlántico, en especial a Santo Tomás, en función de llevar este conocimiento a escuelas y colegios: por todo esto, el profesor Lobo logró ser reconocido profesional y socialmente por la comunidad académica de historiadores y docentes en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales. Ello significó su pasión: la formación como investigador y docente invadió todo su ser. Se formó en múltiples actividades académicas, fue un acucioso investigador en la Maestría de Historia que la Universidad Nacional de Colombia realizó en convenio con la Universidad de la Universidad del Atlántico en los años 90, siendo reconocido y valorado por prestantes historiadores como Bernardo Zambrano, M. Medina, D. Obregón, M. Archila, entre otros. Allí corroboró su peso formativo en los diferentes campos de la historia, y lo hizo de forma permanente, pienso, que esto fue una realidad desde su infancia hasta cuando nos abandonara físicamente. Su formación como historiador fue su escuela a perpetuidad.

En su vida como académico e investigador se impuso una formación que respondiese a sus preocupaciones e interrogantes para el dominio de acciones y situaciones nuevas de enseñabilidad, contribuyendo pedagó-

gica y didácticamente con el quehacer docente de la Historia, como una democratización de su enseñanza, como comunicación y cooperación entre los seres humanos, en fin, apostó por llevar a las aulas de clase una historia de “carne y hueso”, que siempre estuvo presente en su accionar, actuando con “amor pasión”. Evidentemente, el profesor Lobo fue un connotado Maestro de la enseñanza de la Historia en su paso de tantos años por la Universidad del Atlántico, un profesional que se formó para ello. Por lo tanto, se hizo historiador y dejó escuela con aventajados discípulos, hoy, historiadores formados y reconocidos académicamente, por citar algunos, Conde, Mendoza, Paolo Solano, Zambrano, Cerón, Alarcón, Valencia, Romero. Se trató de una tarea gozosa sobre sí mismo. Sin duda alguna, la cuestión de esta formación y por dejar escuela gravitó en el orden del día de sus preocupaciones. Sus escritos, proyectos y realizaciones así lo denotan, de las cuales algunas son de amplio alcance como las relacionadas con los estudios sobre Bolívar, y las investigaciones sobre el siglo decimonónico colombiano con énfasis en la Historia del Caribe.

Este trasegar se reconoce como clave en su vida académica. No pretendo trazar el mapa de su trayectoria porque sería imposible en este espacio dedicado a su memoria: deseo solamente presentar algunas pinceladas de este estudioso del Libertador Simón Bolívar, pinceladas que reafirman su voluntad de “educabilizar” la enseñanza y conocimiento del Padre de la Patria que permitieran redefinir los objetivos de la enseñanza de la Historia, en especial, el estudio de los grandes personajes, pero siempre relacionados con el pueblo y sus circunstancias, en un momento en que la Historia de América Latina evoluciona bajo la impronta de Bolívar hacia una mayor justicia. Un encuentro con él para hablar del prócer significaba estar en presencia de poder exclamar, que era un experto narrador, dotado de una sapiencia que lo caracterizaba: cada documento del Libertador lo analizaba con el rigor del historiador para dejar en sus escritos este interactuar. Para ello construyó maneras de hacer más enseñable la vida del más grande hombre de América: volvía a estudiar, a releer, a examinar nuevas proposiciones, y aún así, no quedaba satisfecho del todo.

Podemos afirmar que la pérdida del profesor Lobo es insustituible para los estudiosos de la Historia y su enseñanza: es una pérdida del saber-hacer o del saber-ser que él ejercía en beneficio de los fines de la educación

colombiana (Schütz, 1993, p.78). Confiaba en la educación como ese proceso de desarrollo y estructuración del Ser humano bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizajes, de reencuentros y experiencias. En nuestros encuentros cuando departíamos algún tanto para hablar de mis publicaciones semanales en el diario “La Libertad” conversábamos sobre la importancia de la formación, señalándome que debía considerarse como una institución, como el lugar de una práctica, por ejemplo, la de formar licenciados en ciencias sociales para que estos saberes iluminaran de oportunidades al docente en la dinámica de poner en escena novedosas prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares en la enseñabilidad de estas ciencias.

Su incitación era llevar la radicalización de la reflexión crítica sobre cómo enseñar dichas ciencias, en particular la Historia, lo que obligaba a reinventar formas didácticas que dieran paso a la apertura de lo inesperado, a la satisfacción de la aventura por los hechos históricos en la relación pasado-presente y futuro que lleve a niños, niñas y jóvenes a desarrollar y fortalecer el sentir, actuar, imaginar, comprender para aprender de los éxitos y fracasos, como ha sido y es la historia de la humanidad.

267

Nos parece importante dejar sentado como un homenaje a su quehacer como docente e investigador, que su crítica apuntaba a considerar que la formación de licenciados en ciencias sociales no debía reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un formado maleable que recibe pasivamente la configuración que le imprime el formador. Afirmaba en nuestros encuentros que era preferible hablar de los que se forman, porque de esta manera se apunta a una acción reflexiva de la práctica pedagógica. Formarse como licenciado o como historiador consiste en reflexionar para sí como un trabajo sobre sí mismo, sobre situaciones, sucesos e ideas en esa relación de pasado-presente y futuro: ¡Paz en la tumba del profesor José Lobo Romero!

RECORDANDO AL MAESTRO JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS

A un año del fallecimiento del Maestro José Consuegra Higgins la comunidad bolivariana, latinoamericana y del Caribe, lo recordamos, como el académico y científico, pero ante todo, como ese ser profundamente

“humano, demasiado humano”, que encarnó el estudio por lo propio, entendido como la disposición teórico-práctica, acompañada de los insumos de las ciencias sociales para ser presentada como el método familiar en el abordaje de la realidad indoamericana. Esta definición es presentada como el resultado de un razonamiento que parte del uso común de convertir los problemas sociales en contenidos curriculares desde estas ciencias. Con ello se constataba el dominio por parte del científico, del académico y el docente de la promoción de la deliberación de “pensar lo propio”.

Hoy, a un año de su partida, recordamos al Maestro por la validez actual de su pensamiento, que tiende a la acción y reflexión en el ejercicio de la enseñanza, la formación y la investigación en las ciencias sociales, como virtud de lo que fue su quehacer. Fue la virtud de científico y académico, como disposición que concierne a la elección comprometida con las problemáticas sociales y económicas de nuestros pueblos: esta disposición (teoría y práctica de José Consuegra Higgins) concierne al imperativo del compromiso por ellas. Esa fue su vida: se trató de la rectitud en ese actuar, en cuanto a criterios éticos, que significaron en su vida una práctica acompañada de la teoría.

268

Este accionar fue su virtud intelectual: se reconoce en este planteamiento una aplicación de la influencia del pensamiento de Simón Bolívar desde dos actitudes fundamentales del obrar del hombre preclaro, como fue el Libertador. Una, el saber que trata de lo necesario de “moral y luces” para la comprensión de las realidades indoamericanas, y, la otra, el hacer, que trata de lo que fue su vida: la teoría hecha práctica social comprometida. En este terreno, el hacer, hay que “mirarlo” en sentido amplio, como esa disposición concerniente a la intención de impactar la realidad.

El Maestro, que recordamos hoy, supo estudiar científicamente la realidad indoamericana como la expresión de su experiencia como académico y su conocedor, por sus viajes que buscaban auscultar esa realidad. Se comprende entonces, que su obra es investigación plena, en terreno, como la mejor manera de captar los problemas sociales, apuntando soluciones: se trata de una pedagogía de la investigación, que parte de considerar, ¿cuáles son los problemas más relevantes?

Esta manera de proceder se nos presenta como un procedimiento de investigación, o, en todo caso, como un querer identificar y describir las problemáticas sociales, con sus características, que se encuentran ilustradas en sus obras: podemos decir, que se trata de un método que busca promover una ética fenomenológica y descriptiva de los problemas indoamericanos, lo que va aliado a su fe en las ciencias sociales como las grandes luminarias para ese abordaje.

La asunción de las problemáticas sociales vertidas en sus distintas publicaciones nos han dispensado de la tarea esencial para todo indoamericano de “pensar lo propio”, como el sentido filosófico de lo que este presupuesto significa: el Maestro Consuegra Higgins nos legó este resituar nuestra existencia en el contexto histórico, por reacción a la tradición de la enseñanza y la investigación que investiga y enseña otras realidades y no las nuestras. El Maestro puso el acento en lo nuestro. Más aún, su obra en el marco de las ciencias sociales, es una reconstrucción de esas realidades desde sus fuentes y evolución para hacernos despertar de la somnolencia de la enseñanza pasiva de las ciencias sociales, porque ellas deben orientar la interpretación en una dirección que asume nuestras problemáticas.

269

Como científico de las ciencias sociales contribuyó a esa comprensión, se podría decir necesaria, en cuanto, “pensar lo propio”, multiplica las conexiones con todos los aspectos de la realidad indoamericana en diferentes momentos de la historia de una noción, por ejemplo, la noción de subdesarrollo, de dependencia, entre otras. El resultado de su método de trabajo es que, a fuerza de haber ligado y religado la teoría con la práctica, nos hace interesarnos por el proceso investigativo, que está más dispuesto a poner de relieve las contradicciones sociales y económicas de nuestros pueblos, lo cual significó la coherencia de su obra: más atento a ese devenir, el Maestro Consuegra Higgins proyectó la dinámica de su pensamiento.

El reconocimiento de la relación y necesidad de estudiar su pensamiento hoy parecen más evidentes. Y es que, su obra se ha materializado en la Guía de Formación de la Universidad Simón Bolívar, que es el Horizonte Pedagógico Socio Crítico, el cual ha favorecido la relación de la teoría con la práctica de una manera sistemática, mediante una ética que, especialmente a través del concepto de lo social, hace gala en los profesionales

que de esta Institución egresan. El resultado, es que la tradición del pensamiento del Maestro, que hoy 28 de diciembre recordamos, se ha proyectado sobre su Proyecto Académico (la Universidad Simón Bolívar) en el mejor estilo de formar profesionales comprometidos con lo social, en lo que él tanto insistía, como el carácter intelectual de esta virtud, como el fundamento de tomar los problemas propios para hacerlos enseñables e investigables.

Se trata de un método de estudio y análisis para explicar, que el objeto propio de la educación es “pensar lo propio”, es decir, aquello que los saberes de las ciencias sociales (hoy compromiso de todas las ciencias) llegan a penetrar y, sobre todo, a dar soluciones, siendo uno de los poderosos medios formativos, como uno de los momentos de todo proceso investigativo por querer impactar la realidad, que es el de la eficacia en el interior de su función total: la unión indisoluble de teoría y práctica.

ESTANISLAO ZULETA Y LA EDUCACIÓN

Pocas veces se tiene una experiencia de vida y entrega por la educación como el autor de “Educación y Democracia: un campo de combate” (1985), me refiero, a quien fuera mi profesor en los años 70 en la Facultad de Humanidades de la Universidad del Cauca, en la carrera de Filosofía: el Maestro Estanislao Zuleta (3 de febrero de 1935-febrero 17 de 1990). Su quehacer en esta área lo hizo argumentativamente. Hoy, obras como su “Elogio a la Dificultad” y la arriba mencionada, bien pueden poner a prueba todo el sistema educativo colombiano en el ejercicio de formar democráticamente para la vida. Su obra bien puede condensarse en una frase sumaria: su dedicación a llevar una concepción de democracia real desde su concepción que tenía de la educación, como aquella que respondiese con claridad expositiva a la vida de quienes se forman como ciudadanos.

Sus obras, que son muchas, verbalizan con propiedad la que puede considerarse como la macroproposición de su obra educativa, y de la que distintos ensayos que la conforman son una exposición maravillada de su sapiencia y del conocimiento que tenía de la realidad colombiana. En “Educación y Democracia...”, lo teórico-conceptual, lo analítico-descriptivo y lo aplicado se articulan naturalmente para hacer de este texto, aquel, que todo docente debe tener como norte de su quehacer, pues sus capítulos

(la responsabilidad social del intelectual, educación y filosofía, educación, disciplina y voluntad de saber, la participación democrática y su relación con la educación, Kant y la educación) integran como un todo orgánico las diversas facetas del complejo fenómeno de formar integralmente.

Toda su obra, en especial las relacionadas con “pensar la educación”, se apoyan en sólidos fundamentos de corte filosófico, psicológico y antropológico. Véanse, en efecto, los capítulos anotados, donde se aborda lo fundante de una concepción dinámica e integral de la formación, motivada por la radical centralidad del ser humano y de su dignidad, en cuanto es lo más importante en un Estado democrático. La interpretación, por ejemplo, de la comprensión de la enseñanza de las ciencias sociales (historia y geografía), son actos de encuentros entre docentes y estudiantes en la relación pasado-presente y en espacios geográficos, que son históricos, por lo tanto cambiantes. En este proceso la pedagogía, es valorada por el Maestro como el fundamento de una buena formación y enseñanza, reconociéndosele el extraordinario papel en el quehacer docente.

Su legado para la educación, es una construcción social de todo ese complejo (la formación integral) que se asienta y define acorde con un marco contextual: desde este referente estudió críticamente los derechos humanos a partir de la comprensión de textos filosóficos que la humanidad ha vertido, examinando, entre otros, algunos supuestos que son rigurosamente analizados y contextualizados en el discurso científico de su pluma. Hacer uso de sus planteamientos, se advierte en un inteligente aprovechamiento para reorientar la educación haciéndola más inclusiva, más apuntando a la centralidad del ser humano, desarrollando y fortaleciendo los caminos del Estado social de Derecho desde enfoques multidisciplinarios de las ciencias sociales y humanas. En efecto, hay una serie de conceptos de marco, en especial, los de educación, democracia y pedagogía, que subyacen en su obra, de los que se puede hacer un uso cabal en el sistema educativo actual. A partir de esos conceptos-marcos podemos caracterizar “las buenas prácticas educativas” de una manera activa y participativa, como esas grandes categorías conceptuales que contribuyen a imaginar, crear y poner en práctica en los diferentes espacios de formación estrategias adecuadas y contextualizadas a los objetivos y fines del sistema educativo. Ya desde la investigación educativa nos ayudan a plantear,

justamente, cuestiones como la de dilucidar qué estrategias asumen docentes y estudiantes en sus diferentes procesos de la cotidianidad escolar. En esta perspectiva estratégica, lo planteado por Zuleta, es una invitación para formar ciudadanos “resolvedores de problemas” de la democracia, para que se comporten y actúen democráticamente en diferentes contextos, según las distintas situaciones a que se enfrenten, como objetivo que deberá perseguir y materializar la educación en todos sus niveles, para lo cual se exige una participación consciente, intencionada, que les permita actuar respetuosa y tolerante frente a los demás.

Esto es, un reconocimiento que el Maestro señalaba en sus escritos y en sus diferentes intervenciones académicas, es la vocación democrática de una educación sustentada en valores democráticos que contribuyan a fortalecer el crecimiento continuo de un Estado más justo y digno: es la reflexión sobre lo que debe hacer la educación para aumentar los aprendizajes democráticos en niños, niñas y jóvenes. Sus obras, en particular, la tanta referida “Educación y Democracia...”, son una crítica dura al sistema escolar vigente, el de su época, al que lo caracteriza como fuertemente instruccional, irrespetuoso de las vocaciones y cualidades de los estudiantes, informativo, memorizante, imitativo y nada democrático. Una de las cosas que llaman la atención en este texto es, precisamente, la fluida articulación entre democracia y educación, desde lo teórico-conceptual con lo práctico, señalando opciones democráticas para una sociedad más justa y solidaria, lo que es consecuente con la trayectoria del Maestro Zuleta, como ese afincamiento en la realidad educativa concreta.

Su obra educativa denota la presencia de un cuerpo maduro de investigaciones y muchas lecturas muy bien decantadas, para proponer y conseguir dar respuesta en su momento histórico a los serios problemas por la falta de una educación democrática, es decir, con acceso de todos al sistema educativo. Hay muchos aspectos que, en nuestra opinión, pudiéramos destacar como planteamientos dignos de interés para toda la comunidad educativa actual, presentando sólo algunos. Como, por ejemplo, la afirmación de que la educación democrática, es aquella que es capaz de poner en escena en la formación a través de la enseñanza y de todas las herramientas del sistema educativo la naturaleza de la democracia, como

es el respeto y valoración de la dignidad humana. En esto Zuleta nos presenta mucha sustancia teórica y procedimental argumentativa, acercándose a la constitución de un paradigma, pues su pensamiento fue logrado en largo proceso de maduración, construido rigurosamente. A través de sus planteamientos nos estamos enfrentando a una verdadera escuela democrática que, es la que ha querido potenciar la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994.

Este es un homenaje a su gran legado como filósofo, humanista y pedagogo en los 25 años de su fallecimiento.

CARLOS GAVIRIA: UN GRAN JURISTA, UN DOCENTE MARAVILLOSO Y UN HOMBRE DE BIEN

Este escrito es una muestra de respeto y admiración por la trayectoria del doctor Carlos Gaviria fallecido el 31 de marzo (1937-2015). Su labor como magistrado de la Corte Constitucional y docente de Teoría del Derecho y Hermenéutica Jurídica fue muy intensa y celebrada: muchas jurisprudencias salieron de su mente brillante en las que trató temas esenciales sobre los derechos fundamentales en relación con nuestro Estado Social de Derecho, abordando temas y problemas de interés ciudadano, defensa de la democracia, el arte y la literatura.

273

Era un docente y expositor que contaba con una magnífica audiencia debido a su inteligencia oceánica, a su capacidad, preparación, experiencia, honestidad, entrega por los derechos humanos y la democracia, con un fuerte sentimiento de justicia social. Fue un gran jurista y docente con mentalidad abierta: potenciaba nuestra imaginación para el abordaje epistemológico de las teorías del derecho en la construcción de lo jurídico. Pensar así, es hacerlo con la comprensión ilustrada de Kant, implicando que la razón nunca es pasiva. En tal sentido, el punto de vista de otros significa que uno debe someter los propios prejuicios en relación con los de otros a una permanente revisión crítica. El Maestro Gaviria salió de sí mismo, amplió su mente, lo que quiere decir, que dejó de lado los intereses personales y buscó uno común: servir a Colombia desde su forja como ciudadano de bien, como docente y jurista.

No es posible hablar de la construcción de líneas jurisprudenciales en la Corte Constitucional colombiana, (considerada una de las más avanzadas del mundo), sin mencionar el nombre de Carlos Gaviria: y ello, porque generó conocimiento jurídico y al mismo tiempo se ejercitó como un filósofo del derecho, como la estrategia reflexiva y argumentativa para hacer realidad los principios y valores del Estado Social de Derecho desde sus fines, sus fallos, de principio a fin, incluyendo los salvamentos de votos, son piezas con profundas argumentaciones para la investigación jurídica. Cada sentencia de este Maestro del Derecho Constitucional es una estructura de conjunto y sentido neurálgico por impactar los derechos fundamentales como la razón de ser de dicho Estado y de la guardiana de la Constitución, como es la Corte Constitucional: en sus sentencias jurisprudenciales hay confluencias de múltiples aristas y miradas teóricas y prácticas que dan consistencia a la arquitectura de su pensamiento social de avanzada. Entonces, su quehacer como jurista y docente, configuran la generación de un nuevo constitucionalismo en Colombia, que debe permear el trabajo de colegas y de las comunidades académicas como las Facultades de Derecho: era el devenir y proceso de su trayectoria. Esto nos lleva a sostener que su ejercicio fue la de un científico social y humano en un hacerse dialéctico, como él lo sostenía en clase, desde el pensamiento de Heráclito. La Academia fue su vida, donde hizo realidad la comunión entre teoría y práctica jurídica: su pensamiento constitucional tiene un profundo arraigo democrático. Esto lo reflejaba en sus clases: una organización cuidadosa en cada una de sus temáticas para responder a lógica del Derecho y al sentido pedagógico: la generación de conocimiento con sus estudiantes. Lo pedagógico y didáctico se instalaba en los encuentros que teníamos con él, allí se imponía el abandono de los análisis lineales, cuasi-mecánicos, pues éstos ofrecen razones empobrecidas y escleróticas de la realidad social y humana. Por eso, interesa en este espacio como homenaje al docente maravilloso relacionar la construcción de su pensamiento con la realidad de su quehacer como jurista y educador; y, esta relación se confronta con una categoría del campo de la educación: Carlos Gaviria fue un didacta formador. Se trata de una categoría que concierne el transcurso de su vida con el desarrollo variado de su actividad diaria y con las debidas rutas críticas vinculadas a su defensa de los derechos humanos. Preparó sus talentos para llegar a ser lo que fue, su vida académica hay que enten-

derla como ese proceso de germinación y maduración. Esta manera de dar cuenta de ella debe concebirse como la suma de una serie de talentos que se dieron en su trasegar para ser altamente eficaz en los diferentes cargos que ostentó, ya como Vicerrector de la Universidad de Antioquia, como Magistrado o docente. Como Magistrado o congresista estuvo sujeto a una serie de deberes que iban más allá de los que pesan sobre el resto de los ciudadanos y colegas, dio validez y realidad a la función social de su magistratura, la ejemplificó, y sobre él no tenemos una tacha. Y esto, lo entendió como un ciudadano de bien ante la decadencia moral y el comportamiento predatorio que permea todos los estratos de nuestra sociedad. Frente al abatimiento de la ética en el ejercicio del derecho, siempre estuvo sometido a un código de valores morales, compartido y voluntariamente aceptado, los cargos como Magistrado, o congresista o el docente Carlos Gaviria, representaron solvencia académica y buena reputación: la ética en él se transformó en un valor añadido a la calidad del servicio en los distintos cargos públicos que los ejerció con pulcritud de un gran demócrata, lo que originó su aceptación por parte de la sociedad colombiana, presenciándose cuando fue candidato presidencial o ternado para ser elegido magistrado en la Corte Constitucional.

275

Con más razón, su comportamiento moral y ético procuró darlo como docente: esta puesta en escena fue favorecida por una contextura académica solvente, la cual estaba acompañada de una infraestructura ética, que cobra sentido si asumimos que el comportamiento ético en los espacios de formación viene influenciado por la cultura y el ambiente organizacional de cómo se construyeron sus talentos, en lo que tanto insistía el doctor Gaviria: y, es que la dimensión ética es una disposición del buen docente, y una de las razones evaluadas por los estudiantes: la ética fue el eje principal de su vida, como esa estima y aprecio para actuar como magistrado o docente. Como docente maravillaba por el viaje exploratorio y argumentativo de los paradigmas del derecho (autores, como Kelsen-Cossio, Austin: *The Province of Jurisprudence Determined*, Dworkin: *El imperio de la Justicia*, Hart: *El concepto del Derecho*, Fuller: *La moralidad del Derecho*, Horester: *Defensa del Positivismo Jurídico*, Alexis: *El concepto y validez del Derecho*, Bulygin: *Sobre la regla de reconocimiento*, Soper (*Teoría del Derecho*, Lorca: *el Derecho Natural Hoy*, y, teorías, como el rea-

lismo jurídico norteamericano) en dialogo con la estética, la ética, el arte y la literatura, incitándonos a tal interacción. Este llamado fue la procura porque sus estudiantes siguiesen emprendiendo el camino de la superación y el avance de la profesión del derecho, incorporando valores deontológicos para jugar un rol protagónico en el esfuerzo por hacer realidad el establecimiento de un orden social justo y digno. Es un argumento para las nuevas generaciones de abogados y estudiosos de la ciencia jurídica, para reafirmar su rol en la sociedad y contribuir con sus aportes y cuidados deontológicos poder adquirir la notoriedad que siempre ha acompañado a los grandes juristas de la historia, como él siempre recordado doctor Carlos Gaviria Díaz, gran jurista, un docente maravilloso y un hombre de bien.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Piñeres, F., et al (2006). Epistemología y Pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento. Tomo I y II. Barranquilla, Colombia: Editorial Mejoras. Universidad Simón Bolívar.
- Porlán, R. (1997). Constructivismo y Escuela. Sevilla, España: Diada.
- Quiceno, H. (2003). Crónicas históricas de la Educación en Colombia. Magisterio, Bogotá, Colombia.
- Román, M., et al (1999). Curriculum y programación. Diseños curriculares de aula. Barcelona, España: EOS.

Cómo citar este capítulo:

Mora Mora, R., Pérez Hernández, M. d., Caviendes Cubides, R., Quinoñes Estupiñán, N., Goenaga Caro, P., Mora Macías, S., . . . Patiño Gómez, Z. (2017). Pensadores, investigadores y docentes. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 249-276). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VII

PRÁCTICAS Y DISCURSOS DEL MAESTRO Y SUS ARTICULACIONES CON EL COMPONENTE CURRICULAR DESDE EL MODELO DE ESCUELA NUEVA:

277

UN ESTUDIO DE CASO DESDE EL CARIBE COLOMBIANO

Priscila P. Goenaga Caro

Planteamiento y descripción del problema

El presente trabajo “Prácticas y discursos del maestro de humanidades y lengua castellana en sus articulaciones con el Componente Curricular del Modelo Escuela Nueva”, se enmarca en la Línea de investigación Prácticas Pedagógicas, curriculares, evaluativas y procesos de acreditación del Programa de Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar.

Esta problemática se estudió con el objeto de contribuir a su comprensión. Bajo dicho presupuesto este abordaje se puede definir como el conjunto de manifestaciones que se presentan en el día a día cotidiano escolar, es decir, las incoherencias, imprecisiones, la descontextualización de lo enseñado, la poca pertinencia y la no implementación del mencionado componente en el quehacer del maestro.

A continuación se identifican los rasgos esenciales del problema:

El primero, hace relación a la vaguedad e imprecisión en la apropiación de conceptos fundamentales relacionados con el tipo de persona, educación, cultura, finalidad, principios, criterios contemplados en el modelo de Escuela Nueva y también y también en el Proyecto Educativo Institucional y en el Plan de área de Humanidades y Lengua Castellana.

El segundo, da cuenta de la poca pertinencia frente al ámbito social y cultural del contexto, señalándose que los contenidos de enseñanza reflejan necesidades propias del contexto en el currículo, se desconocen los problemas y potencialidades que constituyen los basamentos en los que se afina la identidad cultural en el corregimiento de Palmor. A esto se agrega que las realidades y características propias de este entorno, como es la del cultivo del café, la Sierra Nevada y la existencia de la Comunidad Indígena de los Kogüi, con fuerte presencia en la zona están ausentes en esos contenidos; considerándose que la falta de esta pertinencia es producto de la escasa participación de la comunidad.

Un tercer rasgo problemático, es aquel que se manifiesta en la socialización de las guías del Modelo de Escuela Nueva, ya que su objetivo es servir de estrategia para facilitar el trabajo individual o en parejas de estudiantes o en equipos, en cuanto esta metodología viene a ser una invitación a favorecer el trabajo colaborativo, con la intencionalidad de para for-

mar líderes comunitarios. Estas guías se encuentran almacenadas en los estantes ubicados en cada una de sus aulas. A pesar de su existencia no se les da el uso pedagógico y didáctico adecuado, en especial en el grado quinto en el Área de Humanidades y Lengua Castellana.

El cuarto rasgo se concreta, en que al no darse el uso pedagógico y didáctico manifestado, tenemos entonces que el seguimiento de las directrices emanadas del Ministerio de Educación Nacional no llevan una continuidad en este proceso por parte del rector y el coordinador académico. Frente a lo anterior los maestros consideran que esas guías se encuentran descontextualizadas y no responden a las necesidades de aprendizajes de los niños. Existe un enfriamiento de este modelo que busca ser replicado mecánicamente y que hace del maestro “un adoptador” de estrategias más que “un adaptador”, es lo que parece estar predominando actualmente en el proceso de expansión del programa al total de escuelas del país.

El quinto rasgo se presenta como el más grave de incidir en la articulación de las prácticas y discursos de los maestros desde sus articulaciones con el Modelo de Escuela Nueva. Lo problemático de esta situación tiene que ver con la dotación incompleta de materiales didácticos por parte de la institución para el acompañamiento de la práctica pedagógica del maestro, lo cual trae aparejado como consecuencia, que algunos de ellos construyen sus contenidos de enseñanza pensando en la escuela de la ciudad y no en la zona rural.

El sexto, es la sumatoria de los anteriores rasgos. Hace relación a la puesta en escena de los eventos y momentos de teoría y práctica del maestro en su articulación con el Componente Curricular de la guía: lo que enseña el maestro va por un camino distinto a los pasos pedagógicos sugeridos por dicho componente lo que lleva a concluir que lo enseñado responde más a una escuela tradicional que a la Escuela Nueva.

Teniendo en cuenta los anteriores rasgos problematizadores presentes en el quehacer formativo de la institución objeto de nuestro estudio, se pretende poder identificar, describir e interpretar las articulaciones de

las prácticas y discursos del maestro del área de Humanidades y Lengua Castellana con el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva.

En tal sentido, se tiene que la revisión de la literatura sobre esta temática permite obtener un conjunto de definiciones para el estudio de la historicidad de lo que es Escuela Nueva y su correspondiente Componente Curricular, a fin de caracterizar dichas concepciones. Entonces se ha optado por este componente, en cuanto él es quien favorece las articulaciones de las prácticas y discursos del maestro con la pertinencia de lo que enseña desde este Modelo. Para lo anterior se abordaron referentes teóricos y conceptuales como propios de la investigación, definiéndolos y clasificándolos a través de sus características, que se darán cuenta en su respectivo aparte.

De acuerdo con lo anterior el interés de esta investigación se centra a la actividad de dar cuenta de cómo se articulan las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana con el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva, y a su vez cómo abordan el contexto, lo que vendría a ser su implementación.

Las articulaciones objeto de este trabajo vienen a constituir un proceso de interacción con la realidad rural, que al estudiarla abre caminos para investigar la Escuela Nueva en el Caribe colombiano, de ahí, lo imperativo de la presente investigación.

Este objeto, no es solo un medio para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también a través de él se pretende dar cuenta de sus dinámicas en el escenario de Escuela Nueva en la Institución Educativa Isabel de la Trinidad en Palmor, lo que obliga al abordaje investigativo de las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana ya que ellas son herramientas generadoras de cambios en el currículo. Estos cambios se ven favorecidos a su vez por las articulaciones que logran darse con el contexto, ya que retoman la cotidianidad de lo local para ser llevadas y manifiestas en lo que se enseña en el aula de clase.

Así, esta investigación encuentran su mayor justificación en la res-

ponsabilidad pedagógica y ética del maestro, el cual deberá multiplicarse mayormente en el escenario rural, como es el caso del Corregimiento de Palmor, ubicado en la Sierra Nevada de Santa Marta, perteneciente al Municipio de Ciénaga, donde se privilegia la actividad económica de la agricultura, pero se prioriza el cultivo del café. En este contexto el quehacer de este maestro no es el de un maestro más, es un ejercicio magisterial muy particular, pues debe enseñar en un contexto rural, con una problemática rural para los cuales en muchos casos no fue formado.

Igualmente, en este trabajo se parte del supuesto que no se conoce desde la literatura acerca del impacto de este Modelo educativo en las zonas rurales del caribe colombiano, mucho menos la incidencia del componente curricular en el modelamiento de las prácticas y discursos de los maestros en sus distintos quehaceres. En este sentido, es relevante estudiar de manera crítica la relación objeto de esta investigación para identificar no solo su impacto en el aula de clase, sino la proyección de un maestro comprometido pedagógica y éticamente con el Modelo de Escuela Nueva.

Bajo las anteriores consideraciones, el Modelo de Escuela Nueva en el corregimiento de Palmor amerita una reflexión sobre las articulaciones de las prácticas y discursos de los maestros, en especial la del maestro de Humanidades y Lengua Castellana, que es el objeto de estudio humano de nuestra investigación, que nos permitirá entender su papel en el abordaje del Componente Curricular, y a su vez su relación con el contexto, haciéndose necesario identificar sus características y significados.

Debe anotarse que este modelo se inicio en Colombia entre los años 1930 a 1946, años que fueron caracterizados como espacios de reflexión política, social y educativa en el país circunstancia esta que le dio mayor transcendencia a ese modelo educativo como tarea específica para la educación rural, priorizándose su contextualización en este marco para contribuir al desarrollo del sector agropecuario.

Para comprender la importancia del Modelo de Escuela Nueva en los últimos cinco años, (2010-2015), periodo en el cual se temporaliza la presente investigación, se realizará un recorrido sobre su desarrollo y evolu-

ción histórica en el estado del arte, además se estudiará paralelamente cómo esta modelización opera en el sector rural de Palmor, en la Institución Educativa Isabel de la Trinidad, teniendo como presupuesto fundamental dar cuenta de cómo se articulan las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana en este contexto.

En este contexto, se considera importante analizar cómo fue la inserción y evolución de la Escuela Nueva en este corregimiento a partir del presente trabajo. Para este fin, se asumen sus problemáticas básicas, que se convierten en objetivos educativos en la investigación. Es por ello, que se procedió al estudio de las articulaciones de las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana con el componente curricular del Modelo Escuela Nueva.

Entonces tenemos, que una fuente secundaria que detalla la importancia para identificar esas articulaciones, es el análisis de la última versión de la Guía editada por el Ministerio de Educación Nacional en 2010. Esta datación es lo que a su vez ha permitido establecer la temporalidad de nuestro trabajo. Debe señalarse que esta versión corresponde a las anteriores, como son 1978 y 1995. De estas guías nos ha interesado la de 2010, en tanto ella refiere y explicita la implementación del Componente Curricular por parte del maestro, es decir, como él lo articula a lo que enseña en el año escolar, escolaridad formativa que es diferente a la del resto del municipio de Ciénaga, donde se halla adscrita la Institución Educativa Isabel de la Trinidad.

En el Modelo de Escuela Nueva, el Componente Curricular emerge como un aspecto central y esencial que pone énfasis en poder entender las problemáticas del contexto, como un sistema de articulaciones de las prácticas pedagógicas y discurso del maestro, en su definición, en su argumentación y en la demostración en el contexto. Villar (1995) se pregunta, "El programa Escuela Nueva: ¿un paquete de estrategias para adoptar o una guía para la acción?", y responde, que ella puede considerarse como una innovación importante por el proceso continuo de adaptación permanente del modelo, y por tener como estrategia básica el aprendizaje constante tanto de maestros como de administradores de programa. De acuerdo con lo anterior, el establecimiento de estas articulaciones en el aula representa un elemento clave en la práctica del maestro, que se

relaciona con su capacidad de concretarse con dicho componente y con la realidad del estudiante. Estas articulaciones, son manifestaciones de lo que debe hacer el maestro desde sus prácticas y discursos, concebidas como contenidos de enseñanza para ser relacionados con la vida cotidiana de lo local.

En consecuencia, se plantea una investigación dirigida, en primer lugar, a identificar, definir, describir y caracterizar las articulaciones de las prácticas y discursos de los maestros con el Componente Curricular de Escuela Nueva y, en segundo, a explorar cómo ellas impactan y favorecen al contexto. Entonces, el presente trabajo estudió esas articulaciones. Se resaltó el componente curricular, porque él define y traza la ruta del quehacer del maestro de este Modelo Educativo.

Este proyecto apuntó a estudiar los procesos de articulaciones presentes en el quehacer escolar a partir de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo determinar aquellos aspectos del entorno que favorecen las articulaciones entre las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana, grado quinto, con el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva en la Institución Educativa Isabel de la Trinidad?

283

Para el desarrollo de esta pregunta problematizadora se presentaron los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

Determinar los aspectos del entorno que favorecen las articulaciones entre las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana con el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva en la Institución Educativa Isabel de la Trinidad.

Objetivos específicos:

- Establecer las características de las prácticas y discursos de los maestros en sus articulaciones con el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva.
- Analizar las articulaciones que se presentan en el entorno en relación con las prácticas y discursos del maestro en el Área de Humanidades y Lengua Castellana desde el Componente Curricular.
- Construir una propuesta que articule el entorno rural de Palmor de

la Sierra a través del componente curricular para el desarrollo y fortalecimiento del aprendizaje en el área de Humanidades y Lengua Castellana.

Con el objetivo general se busca dar cuenta de aquellos aspectos del entorno que comprometen el juego dinámico entre prácticas y discursos de los maestros con el Componente Curricular. Para tal efecto, hay unas ausencias en este juego: la de fundamentación teórica y conceptual en el Proyecto Educativo de la Institución como también el plan de área de Humanidades y Lengua Castellana. Para ello, se partió de definiciones cercanas a lo que es Escuela Nueva desde sus fines y demás elementos caracterizadores, como modelo universalizante. Lo anterior se realizó para caracterizar a su vez desde el estado del arte a este modelo, en la pretensión de identificar aproximaciones a lo que hace en el aula y a cómo vive el estudiante en su vida cotidiana, que es lo determinante en las articulaciones objeto de nuestra investigación.

En cuanto al primer objetivo específico se buscó identificar y caracterizar los rasgos esenciales de las articulaciones entre prácticas y discurso del maestro de Humanidades y Lengua Castellana con el Componente curricular. Con el segundo, se analizaron las articulaciones que han contribuido a la asunción de los referentes teóricos del Componente Curricular, por parte del maestro, para lo cual fue indispensable el estudio de las aproximaciones conceptuales de Escuela Nueva que ayudaron al acercamiento de poder entender y dar respuesta a las situaciones comprometidas con el quehacer de los estudiantes y el del maestro de Humanidades y Lengua Castellana. Este análisis se amarró al tercer objetivo específico relacionado con la construcción de la propuesta para poner en escena en el aula de clase, con la pretensión de potenciar dicha área en el día a día de los estudiantes. Aquí se pretendió dar cuenta de la razón de ser de ese diálogo articulatorio entre prácticas y discursos del maestro con el Componente Curricular de la Guía.

Justificación

Este trabajo se situó en el ámbito de la investigación relacionada con las articulaciones de las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana del grado quinto con el Componente Curricular

del Modelo de Escuela Nueva en la Institución Educativa del corregimiento de Palmor.

En esta justificación se procedió de la siguiente manera:

En primer lugar, se preguntó por qué al sistema educativo colombiano le interesa este tipo de trabajo; en segundo lugar, por qué su importancia en el contexto de la región Caribe y por último, por qué las preocupaciones de la investigadora en la búsqueda de querer impactar a la Institución objeto de estudio.

Al sistema educativo colombiano lo mueve la exigencia para las Instituciones Educativas a fin de que ellas logren desarrollar y fortalecer sus preocupaciones misionales es decir, que sean pertinentes al contexto; preocupaciones que están presentes en los fines señalados por la Ley 115 de 1994, artículo 5, que es el interés formar integralmente. Por ello, se proyectó la construcción de una propuesta pedagógica y curricular a partir del contexto, donde se valoren las prácticas y discursos de este maestro en su articulación con el Componente Curricular con miras a contribuir para hacer realidad el ideal misional de la institución.

En tal sentido, la ISATRINI vive desde la promulgación de la mencionada ley la dinámica de la anterior exigencia, que está caracterizada por la problemática que se ha presentado anteriormente que es común a las escuelas de este modelo.

Para el caso del diseño de los materiales de autoaprendizaje en la Escuela Nueva de Palmor ellos se diseñan de manera generalizada sin atender a las particularidades, por lo tanto no pueden ser considerados aprendizajes pertinentes, es decir el contexto ni los estudiantes los legitiman y nos hacen deseables. Esto lleva a hacer la siguiente observación: existe un incoherencia de los propósitos y objetivos de este modelo con las prácticas y discursos de los maestros, es decir más concretamente con el Componente Curricular lo que trae como consecuencia, el desinterés hacia el proceso formador, fragmentando con ello la misionalidad institucional. Se tiene entonces, que lo enseñado y evaluado no va acordes con los ritmos de aprendizaje del estudiante inmerso en su contexto. A la luz de estas preocupaciones la investigación optó por hacer una lectura develadora al

Componente Curricular en la ISATRINI, a fin de establecer un diálogo entre prácticas y discursos con ese componente pero dicha lectura se hizo de manera contextualizada y pertinente en la búsqueda de reconstruir y construir para consolidar una real propuesta, máxime en el momento actual cuando la Escuela Nueva entra a jugar su rol en la educación rural en la etapa del Posconflicto colombiano.

En lo que hace a la justificación frente al contexto de la región Caribe puede anotarse lo siguiente: la investigadora tienen la pretensión de realizar un Mapa del Modelo de Escuela Nueva en este contexto, consistente en una futura investigación identificar y caracterizar estas instituciones en cada uno de los rincones de la geografía del Caribe colombiano, para realizar un estudio comparado bajo este horizonte educativo. Lo anterior, lleva a justificar esta investigación, señalando que en el arqueológico realizado en trabajos de grado de Maestría en Educación y de Pregrado en licenciaturas de universidades de la región no se reportan este tipo de textos, donde se asuma este modelo educativo como objeto de investigación. Por lo tanto, la investigadora abre un camino para investigar esta realidad.

286

En el marco de la anterior preocupación, se justificó este proyecto, también para atender las necesidades de formación de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad, necesidades que se aúnan a los intereses personales de la investigadora, en el sentido de investigar para impactar el contexto educativo donde ella labora. Esta es la preocupación última de este trabajo: impactar las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana articuladas con el Componente Curricular a través de diferentes acciones y estrategias pedagógicas en diálogo también con el contexto.

En este propósito, la investigación se involucró en el debate y la demanda para pensar la redefinición del componente curricular de Escuela Nueva y de su propio Modelo. Por ello, habrase que construir nuevos elementos, nuevos conceptos, nuevos diseños que actualicen este modelo a las exigencias y pertinencia formativas del contexto, en este caso son la respuestas a las necesidades de una zona rural, como el corregimiento de Palmor de la Sierra, donde este modelo, no es, ni contextualizado ni pertinente por el contrario el modelo interactúan mas con modelo de Escuela tradicional citadina.

La suma de las anteriores justificaciones nos dio el abordaje de las articulaciones entendidas como problemáticas del Modelo de Escuela Nueva a partir de su componente curricular, siendo su núcleo vertebrador para los procesos enseñanza-aprendizaje. Para ello, el trabajo contempló el estudio esas las articulaciones como la orientación pedagógica de dicho modelo, lo que demandó una debida actualización de los maestros para ese diálogo constructivo con el componente este análisis permitió dar cuenta si se ha impactado las prácticas y discursos del maestro de Humanidades y Lengua Castellana con cambios e innovaciones en el diseño de los contenidos de esta área: esto justificó de por sí la investigación.

La justificación apuntó a establecer el papel que en las preocupaciones del sistema educativo juega el Área de Humanidades y Lengua Castellana, con las de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad, para que las intenciones formativas establecidas como fines y los objetivos de la Educación Básica, Ciclo Primaria de la Ley General de Educación de 1994 no se queden en su carácter meramente declarativo, en cuanto a cómo se asumen por ejemplo los fines y objetivos en esta área para formar integralmente en Palmor; esto nos lleva a considerar que no se debe privilegiar el carácter formalista de la planeación escolar, que no se reduzca a lo simple instrumental la Guía del Modelo de Escuela Nueva sino que por el contrario la pretensión la de integrar estos fines y objetivos con los contenidos de enseñanza del área y con las problemáticas del entorno.

Se concluye señalando que el objeto del problema de esta investigación contribuyó a estudiar y resaltar en los últimos cinco años (2010-2015), que es la temporalidad del trabajo, lo siguiente: uno, la formación integral de niños y niñas del corregimiento de Palmor debe ser la prioridad de las articulaciones del maestro de Humanidades y Lengua Castellana del grado quinto y dos, que la enseñanza de esta área responda a sus ritmos de aprendizaje y al contexto como tal. Esto hizo relevante la presente justificación.

MARCO HISTÓRICO INSTITUCIONAL PALMOR DE LA SIERRA: UN ENCUENTRO DE CULTURAS

Como en cualquier área montañosa, Palmor, en la Sierra Nevada de Santa Marta, la vida y la obtención de los necesarios y diarios recursos económicos se centran en la agricultura y derivada de ella, el comercio de

288

frutos como lulo y mora en ese continuo trajín de todos los días para ser transportados y comercializarlos ya en Santa Marta, o en Ciénaga. Pero todo gira en función de la realización y de las fases o etapas de la siembra del café, desarrollándose con esto, el resto de actividades (domésticas, culturales, educativas y familiares), paralelo a este quehacer. Palmor es un micro mundo de culturas con sus necesidades, es rico en la obtención de los productos ofrecidos por el medio natural. Este es el contexto que se siente y del que se oye hablar recurrentemente en la Escuela, constituyéndose este ambiente como un rito de iniciación para niños y niñas, y de quienes llegan allí y permanecen. Es el proceso empático. Todo un mundo, toda una forma de vivir, que la Escuela articula desde el Componente Curricular del Modelo Educativo de Escuela Nueva. De este modo, la vida agrícola y familiar en Palmor va configurando la presencia de manifestaciones del ciclo de producción del café. Esta práctica, ha ido vinculando muy estrechamente el desarrollo de los habitantes de este corregimiento cienaguero, enclavado en una de las estribaciones de la Sierra Nevada de Santa Marta (Bolívar en 1830 se refería a ella en Carta a su prima Fanny, “... tengo a mi espalda el macizo gigantesco de la Sierra con sus viejos picos coronados de nieve impoluta...”. Esta actividad mantenida debe abordarse en las instituciones educativas de la población, con las diferentes lógicas que traen los distintos ríos culturales que llegan para quedarse.

Los antecedentes de este escrito se sustentan en el Proyecto Educativo de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad y como parte de la investigación “Prácticas y discursos de los maestros en su articulación con el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva” para optar el título de Magíster en Educación. Esta vocación nace de este contexto y bajo las orientaciones de mi director; vocación, en cierto sentido, motivada también por el impulso que siento como docente de enseñar en este espacio geográfico del municipio de Ciénaga. El trabajo de campo, que se ha desarrollado a lo largo del año 2015 y parte del 2016 ha dado lugar a este ensayo para plasmar una “Microhistoria de Palmor”. Se trata, primero, de una investigación en la cual se ha cruzado información oral y escrita. Además, se han tenido en cuenta, y de mucha importancia, los aspectos socio culturales, cual finos hechos que dan a conocer el ambiente de esta localidad. Ahora bien, el énfasis en estos aspectos está ligado a los geográficos, que permiten el conocimiento de creencias, valores e ideales presentes en sus

gentes. En segundo lugar, se puso énfasis en lo descrito por el Proyecto Educativo de la institución referenciada, para que no exista una desconexión entre Escuela y entorno. En este horizonte camina esta investigación como la condición sine qua non de todo proceso investigativo en el campo educativo.

Todo este contexto se intentará enriquecer con una propuesta de innovación pedagógica y curricular en torno al cultivo del café, como el ícono de Palmor, cuyo grano visualiza ampliamente el horizonte comprensivo del Modelo de Escuela Nueva. Por ello, desde mi llegada a la localidad sentí la necesidad de acercarme y conocer esta actividad más estrechamente, la cual está vinculada al medio y al quehacer escolar, práctica esta de la que viven y a la que se apuesta: padres de familia e hijos contribuyen con esta labor, y es que ellos tienen un profundo conocimiento de saberes por transmitir sobre la agricultura, en especial, acerca de este cultivo. Y de ese modo, a lo largo de los últimos meses del año, comienza ese itinerar, esa trashumancia en torno a la recogida del café. Trashumancia que posibilita, asimismo, el intercambio cultural entre personas que llegan, dándose una economía agrícola de la Sierra de la cual se beneficia la afluencia de gentes de todos los rincones de la geografía nacional, dándose otros intercambios, desde lo socio cultural.

Trajín e itinerancia tocan las puertas de la Escuela. Esta fase se remonta con el momento fundacional de cómo se instituye Palmor como un territorio de encuentro de culturas, concluyéndose, que con esto se contribuye decididamente a la armonía dentro de la población. El pueblo simboliza lo que él representa: un encuentro de culturas, como esa soldadura del pasado, con presencia indígena; y el presente, con la venida de gentes de los departamentos de Antioquia, Tolima, Magdalena, entre otros. Hay por un lado, una estructura nuclear familiar que acompaña los quehaceres formativos de niños y niñas, pertenecientes a los estratos 1 y 2, en la que la organización del sentimiento humano de quienes llegaron ha sido condicionada por razones de la geografía del entorno. Y por otro, este núcleo muestra una prolongación de tradiciones de donde proceden, presenciándose en el encuentro de las colonias. Como se ha dicho, el cultivo básico es el café, y la venta de frutos como mora, lulo, acompañados de recolección de miel de abeja. El trabajo de recogida de estos datos para este texto, al

igual que las entrevistas se hizo preferentemente en los días de semana, de lunes a jueves. Este esfuerzo, no ha sido sólo individual, sino también colectivo: con la participación de padres de familias de la Escuela, niñas y niños, directivos y docentes. Se ha querido mostrar la vida de un pueblo de la Sierra Nevada de Santa Marta, como esa “microhistoria” socio cultural, como un esbozo de su biografía, como ese encuentro de culturas, con una geografía carreteable que les impide a sus habitantes gozar a cualquier hora de un desplazamiento tranquilo hacia Ciénaga en la Troncal del Caribe.

Su casco urbano presenta empinadas calles, con días de límpida atmósfera y en otros, con la neblina, como lo típico de estos climas, acompañados de lluvias. Este ensayo es una manera de empatizar con el medio, donde transcurren mis días como docente de primaria con niños y niñas de Palmor, como base de un sentimiento pedagógico que me acompaña. También, la constatación de un sistema de vida diferente a la ciudad, por lo que la vida transcurre más lentamente, acompañado de los comportamientos amables de sus habitantes, de sus oficios, usos, costumbres, creencias. En este momento coexisten en Palmor, ese encuentro de manifestaciones de principios y valores, que usando el concepto de cultura de Clifford Geertz en su obra “La interpretación de las culturas” (1995), sugiere que este encuentro debe ser visto como un tejido de colores distintos, como esa diversidad cultural. Apreciamos en este espacio geográfico la existencia de una línea de voces culturales, provocadas por las adaptaciones traídas desde lejanos lugares de la geografía nacional, lo cual ha enriquecido a esta población en los aspectos sociales y culturales. Este es un aspecto clave que destacamos, como una especial situación, que convierte a este territorio en un laboratorio de paz por este encuentro de convivencia. Se ha querido destacar este punto para articular al Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva la consideración de los aspectos morfológicos y funcionales de esta armonía, como ese espacio geográfico que también es cultural, para que se estudien sus modos de vida y procesos de culturalización, como valoración de los procesos socio afectivos de sus habitantes, que son bien concretos y se aúnan con la interiorización humana de los hechos de la cultura. En tal sentido, nos satisface haber pensado este escrito desde algunas características de Palmor, además de limitado, nos propusimos preponderar la agricultura-café, como lo que

facilita este encuentro de culturas, valorándolo, porque es además, el dinamizador del desarrollo emocional de sus habitantes, lo cual los une a este terruño y a su cultura, que es lo clave en el Componente Curricular del Modelo Educativo de Escuela Nueva.

LA MISIONALIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ISABEL DE LA TRINIDAD

La Institución Educativa “Isabel de la Trinidad” del corregimiento de Palmor, Sierra Nevada de Santa Marta, municipio de Ciénaga, departamento del magdalena, al postularse como un establecimiento adscrito al Modelo Educativo de Escuela Nueva, definió su aspiración de imprimir una inflexión significativa en la tradición para este contexto Caribe. Varios problemas centrales se plantearon con su creación (1973): desde reflexionar lo que debería ser su función social y cultural, hasta qué enseñar y cómo enseñar para formar integralmente. Sin duda, los problemas cruciales en su trayectoria histórica han sido definir desde su Proyecto Educativo Institucional (PEI) el papel de promover el desarrollo y fortalecimiento de los aspectos socio-culturales dentro del marco histórico social de nuestra región y trazar estrategias desde el Componente Curricular de este modelo para estar en constante dinámica frente a un mundo donde los cambios políticos, sociales, técnicos y científicos son constantes y rápidos.

291

Esta Institución Educativa ha representado un camino de reflexión, que se ha guiado por una tesis central, extraída de su propio entorno como entidad que forma desde la cultura y los saberes, que encuentran su asiento en las relaciones históricas y socio-culturales entre los miembros de la Comunidad Educativa. En consecuencia, este establecimiento escolar define su marco de referencia dentro del marco de la cultura regional, con la visión de que desde ella se le promociona como un encuentro de espacios de culturas, tomando en cuenta el conjunto de formas culturales que en continuas dinámicas constituyen la matriz original a partir de la cual se estructura el universo de lo socio-cultural en Palmor.

En el campo de lo formativo, esta Institución refleja de manera esencial el desarrollo empático y simpático entre las distintas maneras que entran y salen de esta Escuela, las cuales se diferencian más íntimamente como formas de saberes presentes en el currículo y como saberes cotidianos.

Desde este punto de vista esta Institución Educativa rural ha impulsado desde su creación su accionar en el estudio de querer fortalecer sus vínculos con el entorno, a partir de la recuperación de los significados culturales que se procura hagan parte de los contenidos de enseñanza. Así, la Institución perfila dentro del campo de la integración curricular lo socio-cultural, como la guía pedagógica y curricular para el estudio, consolidación y preservación de los valores e intereses de local en diálogo con lo regional y nacional. En este sentido los antecedentes histórico-sociales y culturales de este plantel educativo repercuten de manera importante en la localidad. Con todo, esta Institución se decidió por la búsqueda de nuevas formas educativas para el contexto rural a partir del Modelo de Escuela Nueva que implicarán una reordenación de los aspectos socio-culturales de la población al redefinir su papel.

La Institución Isabel de la Trinidad como el único centro educativo de Palmor tiene entre sus objetivos fundacionales y fundamentales, están el rescate y aprehensión de lo socio-cultural como dinámica curricular de las áreas de conocimiento sobre la función de estrecharse más con las problemáticas del entorno; en fin, tiene la obligación de cultivar y preservar las manifestaciones de la identidad cultural, tomando en cuenta a la comunidad en general como la determinante, de tal manera que el PEI y el currículo reflejen la naturaleza misma de los problemas de lo local y del hombre y mujer de Palmor en su pasado, presente y futuro. En tal sentido se relaciona con la realidad a través de las diferentes actividades que programan sus docentes en los espacios sociales planeados y definidos, como la festividad del 7 de agosto, o la del encuentro de los entornos culturales, entre otras, espacios pedagógicos, en los que se ponen en escena objetos culturales con todas las interacciones entre sus habitantes y la Institución. Los eventos que se programan y concretan se proyectan sobre las necesidades básicas entre estudiantes-padres de familia y Escuela. Entonces, esta Institución se sitúa dentro de este marco de referencia.

En la perspectiva del PEI, la Institución construye desde sus saberes curriculares, formas básicas de enseñanza que emergen como proyectos pedagógicos para la interacción del enseñar con el aprender, proceso que toma una posición ante el orden consagrado a la cultura y en el que se manifiestan las relaciones de los habitantes de Palmor. Entonces, con su

creación, se ha llevado a su participación activa en la solución de sus problemas, proponiéndose además, concretar y desarrollar esta orientación en el marco del Proyecto Educativo y un Componente Curricular desde el Modelo de Escuela Nueva, como alternativa para esta zona rural cuyos fundamentos no serían tan sólo el simple enseñar. La alternativa radica, principalmente en el principio de vinculación del quehacer escolar con problemáticas de la realidad socio-cultural. Así, esta Institución Educativa se planteó su inserción en la comunidad por medio de la reflexión sobre sus necesidades y la acción creativa de maestros y estudiantes con una intención de favorecer cambios para esta población. Por otra parte, esta Institución ha venido a constituir además, una alternativa para el encuentro de culturas, que es Palmor, porque ha concebido esta integración cultural como una práctica para favorecer la convivencia y hacer posible pensar esta localidad desde la imbricación: Escuela y Comunidad. Pero esta práctica tiene sus propias características que podemos definir como el proceso en el que se integran las culturas provenientes de distintas regiones del país sobre el objeto de un bienestar tranquilo y animante relacionado con el cultivo y recogida del café, y cómo ello, es asumido por esta Institución como objeto de estudio y práctica desde el Componente Curricular del Modelo de Escuela Nueva.

Esta Institución desde su aprehensión de este Modelo representa en el contexto del departamento del Magdalena una ruptura con las concepciones tradicionales escolares, pues reubica la relación Escuela-Palmor y modifica el conjunto de los procesos que se dan en su interior, en particular la relación entre selección de contenidos de enseñanza desde lo socio-cultural y la manera de integrarlos a áreas curriculares, como la de Humanidades y Lengua Castellana. De aquí se deriva un presupuesto básico consistente en que esta alternativa implica una concepción diferente de la práctica pedagógica y curricular en lo rural, muy especialmente por la vinculación de la Institución a una jornada especial diferente a las otras instituciones del municipio de Ciénaga. La concepción de Escuela que permea el PEI de la Institución Educativa Isabel de la Trinidad se deriva del Modelo de Escuela Nueva y de los nuevos presupuestos constitucionales y legales de la educación, como son los de la Ley 115 de 1994, que buscan responder a las inquietudes de niños y niñas de esta población, argumento, que con su creación da respuestas a las nuevas demandas de este contexto. Sin

embargo, la interpretación que subyace en la concepción de lo alternativo viene aunada a la preocupación de directivos, maestros, estudiantes y padres de familia por ser agentes activos de cambios socio-culturales en Palmor. Este objetivo constituye la línea fundacional e instituyente de este plantel educativo que se plasma en su misionalidad.

La fuente esencial de lo anterior, es su dinámica por saber conjugar lo innovador de este Modelo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994, lo cual se inscribe en un marco socio-cultural, que permite satisfacer las exigencias del contexto a partir de la identificación, selección y organización de los contenidos de enseñanza en cada una de las áreas curriculares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, No. 1, marzo, Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.
- Beltrán, R. (2013). Escuela Nueva y saber pedagógico en Colombia. Apropiación, modernidad y métodos de enseñanza. Primera mitad del siglo XIX. En: www.revistas.unal.edu.co/index/php/hisysoc7article/view/39709/47838.
- Borsotti, C. (1983). Desarrollo y Educación en Zonas Rurales. *Revista de la Cepal*, No. 21, Santiago de Chile, diciembre.
- Braslavsky, C. et al (2006). Las actuales reformas educativas en América Latina. Cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4 No. 2e.
- Caballero, K. (2003): Un caso de investigación- acción: iniciación a la participación y comunicación en el aula. *Revista Innovación Educativa*. No. 13.
- Corey, S. (1953). En: Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata, Barcelona.
- Duhart, D. (2004). Juventud rural en Chile, ¿Problema o solución? Última Década, No. 20, CIDPA, Viña del Mar, Chile, Junio.

- Elliot, J. (1994). La investigación acción en educación. Morata. Barcelona.
- Ezpeleta, J. et al (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 1, No. 1, enero-junio.
- Herrera, M. (2008). Historia de la Educación. Anuario. Versión On-line. Vol. 9. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, diciembre.
- Hurtado, J. (2010). Metodología de la Investigación Holística. Fundación Sypal, Caracas.
- Janoschka, M. (2002). El nuevo modelo de la ciudad latinoamericana: fragmentación y privatización. *EURE*. Santiago de Chile. Vol. 28, No. 85, diciembre.
- Martín, M. et al (2014). Análisis comparado de las políticas educativas en Colombia: Escuela Nueva vs. Educación Indígena. *Revista Española de Educación Comparada*, No. 23.
- Martínez, M. (2000) La investigación acción en el aula. *Revista Agenda Académica*, Vol. 7, No. 1.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje. Editorial Dolmen, Santiago de Chile, Chile.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la Escuela Nueva. *EDUCERE*, Octubre-Noviembre-Diciembre. Año 11, No. 35.
- Parra, S, et al (1996). La Escuela Nueva. Plaza y Janes. Bogotá.
- Quintero, J. (2007). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. 3, núm. 1, enero-junio. Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Restrepo, B. (2004). Concepciones sobre participación en los niños y jóvenes de postprimaria rural con metodología Escuela Nueva. El caso de tres escuelas en Manizales. CINDE, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Rodríguez, L. et al (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. Ciencia, docencia y tecnología. Versión On-line. No. 34. Concepción del Uruguay, mayo.
- Schiefelbein, E. (1995). *BOLETIN 37*, agosto. Proyecto Principal de Educación. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Schiefelbein, E. et al (1993). *BOLETIN 30*, abril. Proyecto Principal de Educación. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

- Setenase (1981). En: Arango, C. (1995). La metodología de la Investigación Acción Participativa. Universidad del Valle. Santiago de Cali.
- Suárez, D. et al (2015), Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. El caso Chimbe. Rev. Cient. Gen. José María Córdova, enero-junio, 13(15).
- Torres, R. (1999). BOLETIN 49, agosto. Proyecto Principal de Educación. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

Cómo citar este capítulo:

Goenaga Caro, P. (2017). Prácticas y discursos del maestro y sus articulaciones con el componente curricular desde el modelo de escuela nueva: Un estudio de caso desde el Caribe colombiano. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 277-296). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Capítulo VIII

LA INTEGRACIÓN DEL NIÑO CON BARRERAS DE APRENDIZAJE EN EL AULA ESCOLAR

Beatriz Mabel Pacheco Amigo

297

Introducción

En el campo operativo de las necesidades educativas especiales han incursionado una serie de preguntas y respuestas que se han tornado de forma parcial y holística en el carácter educativo e institucional, así, desde los comienzos, meramente con prácticas de soporte solitario, hasta la práctica institucionalizada en el siglo XX que ha puesto un reto y, a la vez, apuesta a difíciles tareas para afrontar la relación entre la corporación pedagógica y el medio sociocultural en el campo de la integración de las barreras de aprendizaje.

Por ello, cada vez que se pretende establecer una función institucional educativa, en particular de necesidades educativas especiales y/o barreras de aprendizaje, se torna difícil por las diversas tendencias educativas, tecnológicas y sectoriales que delimitan el objeto de estudio. Para comenzar a establecer las temáticas es preciso definir los conceptos iniciales, que son:

Necesidades Educativas Especiales, referida por García (2009), es un conjunto de acciones educativas insertas dentro de un sistema educativo general, que tienden a la atención y sostén de las personas que presentan una dificultad para alcanzar con éxito conductas básicas exigidas por el grupo social y cultural al que pertenecen, implicando mayor acercamiento a la atención de especificidades que tenga el niño o adolescente. Por otra parte, al definir las barreras de aprendizaje, se entienden como todas aquellas necesidades educativas especiales que se han centrado en los alumnos y buscan mejoras, integrando diversos modelos clínico-terapéuticos desde una perspectiva de Educación Inclusiva, la cual es entendida y definida por la Unesco (1996) como:

“El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación del aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenido, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” (p. 13).

Dentro de la historia educativa se han desarrollado diversas concepciones en lo que respecta a las diferencias individuales, inicialmente como discapacidad, actualmente como barreras de aprendizajes, las cuales pueden ser diversas según los autores que han estudiado el área, como lo son por ejemplo las permanentes o temporales y, dentro de ellas, subdivisiones que integran alguna alteración en lo físico, sensoriales o intelectuales. Estos conceptos han delimitado el trato y atención hacia estos niños/as, que pueden ir desde un rechazo social hasta una actitud de sobreprotección y segregación, dificultando la integración en los diferentes contextos sociales como lo son la familia, la escuela y el trabajo, entre otros.

De manera paulatina se fue fortaleciendo el término de Educación Especial, cuyo concepto fue elaborado en sus orígenes en países anglosajones, de tal modo que no sólo está dirigida a personas que tienen deficiencias relacionadas con el campo normativo de la educación, sino que también a aquellos que por características excepcionales se encuentran sobre ellas, es decir, no sólo son por déficit, sino que también por exceso, que deberían participar en programas académicos especiales para la integración de escuelas ordinarias dentro de la República.

Al mermarse el concepto y terminología de Educación Especial y todas aquellas implicaciones que tiene en relación con la contextualización social y educativa, se hace referencia a optimizar todas aquellas potencialidades de los sujetos; según lo indica Mayor (1988), se deberán establecer tres niveles de análisis del objeto de la Educación Especial, que son:

299

Todos los agentes de Educación Especial son sujetos excepcionales, incluyendo a las personas que laboran y a los usuarios.

La Educación Especial, como fundamentación de la acción pedagógica, es la disciplina que realiza la interacción de los sujetos en el rubro de la intervención para poder lograr la optimización de los recursos instrumentales del sujeto.

La conducta ha de ser orientada al contexto y bajo un modelo ecológico que permite instaurar el contenido básico de la Educación Especial en el ambiente natural del sujeto excepcional, entre los que destacan la familia, los iguales y el mundo laboral.

Por ello, el objetivo estará en dirección a la Educación Especial, cuya recorrido es el estudio de los ambientes del sujeto, integrándolo en la Educación General Normativa.

Desarrollo

Evolución de la educación con necesidades educativas especiales

En los antecedentes de los pueblos primitivos se ha encontrado que a todos aquellos que tenían menos habilidades, incluyendo niños y personas ancianas o con dificultades sensoriales o físicas, al representar un obstáculo para la sobrevivencia, optaban por eliminarlos de forma intencional o abandonarlos a su suerte. A medida que fue evolucionando, la sociedad permitió una forma de organización con mayor complejidad, en la cual se desplegó mayor grado de conciencia social en relación con las personas con desventajas, optando por elegirlas para ceremonias religiosas y ritualistas o, por otra parte, relacionándolas con poderes demoniacos, citado en Fernández (1993).

En la época de la Edad Media de Europa Occidental, época de gran influencia cristiana, se establecieron los valores cristianos sobre el valor humano, sin embargo, fue hasta la Ilustración cuando los niños con alguna discapacidad cobraron precio moral y activación propia dentro del estado de la educación, para avanzar aún más en el periodo renacentista, cuando surgieron de manera formal los asilos y hospitales asistidos por religiosas. Esta situación pudo originar un cambio radical en la percepción y sistematización de los primeros métodos de educación, escenario que ayudó a concretar la creación de la primera escuela pública con un método oral establecido para niños sordos, en el que destaca el monje español Pedro Ponce de León, en el siglo XVI, trabajo que fue reconocido como el origen de la Educación Especial con la finalidad de realizar la práctica intencionada, al cambiar el fenómeno educativo por otro con diferencias al educar a los niños con discapacidad.

Con los adelantos y evolución de la educación, y ahora, aunado a la Educación Especial, en el siglo XIX se crea una pedagogía acorde con las necesidades educativas para las personas con discapacidad intelectual, cuando surge el periodo llamado de “las instituciones”. De esta forma, se

mantenía una dualidad social: por una parte Europa y Estados Unidos sostenían asilos para personas con estas capacidades diferentes (sordos, ciegos, enfermos mentales, seniles, con retraso mental, etc.), y por la otra, trataban de hacer conciencia pública social respecto a ellos. Si bien es cierto, la internalización era hasta que se originara la cura, sin embargo, como no se producía, estaban obligados a ser núcleo* duro de la institución. Por esta razón es que la Educación Especial mana de la Medicina ante la frustración de curar patologías, intentos que no rindieron frutos específicos de la disciplina, referido por Séguin (2013).

Con lo expuesto, ayuda a la concreción de la evolución de la institucionalización a los centros de Educación Especial, sin dejar de mencionar que existían algunos pensadores que al defender la creación de escuelas de centros especiales, amparaban el hecho educativo de que estuvieran en escuelas públicas, tal como lo hizo Alexander Graham Bell a finales del siglo XIX, citado en Sánchez (1997), originando a futuro la promulgación de la Educación Especial.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) fue la que promulgó este concepto en el año 1951, como todo aquello que se entiende bajo los términos de instrucción-educación, y es hasta 1958, en la conferencia general de la Unesco, cuando se define como el sector de la pedagogía destinado a la enseñanza general o profesional consignada a personas con disminución en las áreas físicas y mentales, inadaptados sociales u otra categoría especial en el infante; por esta razón, hasta 1983 se definió la Educación Especial como una forma de educación destinada a aquellos infantes que no alcanzan, por medio de las instrucciones educativas normales, los niveles educativos prescritos a su edad cronológica, y para ello se tiene el objetivo de promover los progresos hacia los niveles deseados motivando la integración en los diversos contextos sociales, integrando así una nueva perspectiva que es la Educación Inclusiva, que rebasa las categorías anteriores y hace referencia a la interacción en el contexto y no como un problema innato del alumno, lo que implica un cambio de visión social en lo que concierne a la actitud, conocimiento, comunicación y práctica, Secretaría de Educación Pública (2014).

* Se denomina núcleo duro a los sujetos de internalización hospitalaria, específicamente del área de psiquiatría, que no podrán ser desinstitucionalizados por las capacidades de desarrollo mental, que no podrán ser normalizadas al medio de adaptación social como proceso de "normalización".

Fundamentación del principio de normalización de la integración educativa

El concepto de integración deviene desde el siglo XX, cuando se promulgó la necesidad de escuelas obligatorias; de esta forma, surgieron los alumnos con problemas y limitaciones, quienes eran rechazados en las instituciones regulares de educación; como ya existían escuelas de educación especial en los siglos XVIII y XIX dedicadas a limitaciones sensoriales y motoras, quienes en ese momento eran diagnosticados con deficiencia mental debían recurrir a hospitales psiquiátricos. De ahí al siglo XX en Dinamarca, en 1969, se comienza con el primer principio de normalización, el cual incorpora el concepto de deficiencia mental, en donde el desarrollo normal de la vida del sujeto debe ajustarse a la mayor normalidad de cualquier sujeto en lo concerniente a las opciones, oportunidades y ritmo de vida.

El concepto de normalización hace referencia a principios que establecen los preceptos básicos, expuesto por Gómez (2002), que son:

- Aceptación de la diferencia en todas sus manifestaciones, con disminución de los prejuicios sociales.
- Atención de leyes que estipulan el derecho de todo ciudadano a la vida normal, el derecho a tener experiencias que favorezcan el desarrollo de una personalidad propia, el derecho a formar parte de una sociedad que le proporcione una forma de empleo y el derecho a una protección económica por parte del Estado que permita algún tipo de vida independiente.

Con el transcurso del tiempo, el principio de normalización se extendió por Europa, Estados Unidos y Canadá. De esta forma, en los años setenta, la integración se incorpora como iniciación de normalización en el marco escolar, todo esto bajo el nombre de mainstriming, en el que se postuló, Gómez (2002):

- Toda persona es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
- Toda persona con discapacidad tiene los mismos derechos humanos y legales que el resto de los ciudadanos.
- La integración social de un grupo pasa primero por la ubicación geográfica.
- Se escogerán los medios menos restrictivos posibles para evitar la segregación de las personas minusválidas (p. 99).

Así, con los preceptos incorporados en el marco legal, a principio de los años ochenta se emite en España la Ley de Integración Social del Minusválido, la cual postuló, de acuerdo con el autor citado:

“El minusválido se integrará en el sistema ordinario de la educación general, recibiendo, en su caso, los programas de apoyo y recursos que la presente ley reconoce. [...] Solamente cuando la profundidad de la minusvalía lo haga imprescindible, la educación para minusválidos se llevará a cabo en centros específicos” (p. 67), rescatado de la Ley de Integración Social del Minusválido.

Por otra parte, en México, a finales de los años setenta, por decreto presidencial se crea la Dirección General de Educación Especial con el objetivo de organizar, desarrollar, dirigir, administrar y vigilar el sistema educativo federal de Educación Especial, dando a su vez una mayor importancia a la formación de los maestros especiales en el área*. En este momento comienza la asistencia de forma institucionalizada (educativa), haciendo una división entre indispensables y complementarios; los primeros iban dirigidos a centros especializados separados de la educación regular y en los que incluían la deficiencia mental leve, y los segundos desarrollaban las tareas de auxiliares, dando servicio de apoyo a los pupilos inscritos en educación básica con problemas de aprendizaje, aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta, basándose principalmente en tipos de necesidades transitorias y no abarcando necesidades de tipo permanente. De esta forma, se integraba la educación en atender necesidades de tipo holístico en diversas problemáticas, como lo fueron el retraso mental, trastornos de audición-lenguaje, problemas motores, trastornos visuales, hiperquinesia**, rezago educativo, trastornos de conducta, etc.

303

El propósito educativo fue cambiar la perspectiva educativa en relación con los alumnos, por eso a partir de 1994 se dio la necesidad de reorientar los servicios de educación especial cambiando su función, promoviendo la integración educativa, y tomando como leyenda la eliminación de etiquetas y segregación educativa, donde se postulaba que un alumno con estas características es aquel que, a diferencia de sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el grupo y el grado que cursa, citado en Sotelo (2006), para lo cual se im-

* Tomando en consideración que en el año 1915 en Guanajuato se fundó la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental, y que al transcurrir el tiempo se diversificó a niños y jóvenes que tenían otro tipo de disparidades, atendidos principalmente por áreas de universidades de ese momento.

** Actualmente estipulado como déficit de atención con daño orgánico en los manuales de diagnóstico actuales.

plementó el currículum base de las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

El agrupar las dificultades de niños en necesidades educativas, aún más, en categorías fijas, no propició beneficios inmediatos para ninguna unidad de análisis, que fueron los pupilos, maestros y padres de familia, ya que el clasificar a los afectados, aun cuando estén en la misma categoría de discapacidad, impedía realizar un plan individualizado de tratamiento, es decir, la intervención individualizada del problema no correspondía a la necesidad institucional e individual. Por ello Dunn, citado en Sánchez (1997), fue uno de los precursores del movimiento de integración, en que apunta cuatro razones para fundamentar que las aulas de NEE no tenían justificación, exponiéndolas de la siguiente forma:

Los niños con capacidades diferentes podían hacer lo mismo que en aulas ordinarias, ya que el desarrollo de las aulas “segregadas” era negar la posibilidad de realizar actividades que podrían potenciar las habilidades propias del infante.

El procedimiento diagnóstico utilizado con antelación y los presentes han desarrollado una desintegralidad, obteniendo el efecto contrario al que se perseguía, ya que al producir una etiqueta, los niveles de habilidades han servido como agrupamiento de forma homogénea, obviando las habilidades personales aun cuando sea el mismo diagnóstico.

En términos de desarrollo social y educación, como hecho indiscutible, las aulas “segregadoras” estaban racialmente discriminadas en el techo educativo.

Los programas curriculares no han producido avances significativos, ya que las intenciones educativas deben realizarse de manera curricular individualizada, para lo cual se propone que los niveles de integración deberán ser físicos, de integración funcional e integración social.

De esta forma, la integración educativa se reformuló bajo cánones específicos con la finalidad de evitar prejuicios y prácticas estereotipadas, entre las que destacan, según García et al. (2000):

Respecto a las diferencias: es importante referir que en todas las sociedades existen rasgos diferenciales entre los habitantes; la discrepancia radica en que las NEE tienen una etiología multifactorial, y el problema no es homogenizar, sino enriquecer a los grupos humanos con estas características. Por eso, establecerlas como parte de la sociedad es aceptar las diferencias y poner al alcance de cada sujeto beneficios y oportunidades para tener una vida normalizada, como lo refiere Urbiola (2013); los procesos sociales tienen como protagonista al mismo sujeto en interrelación con otros.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades: sólo por estar en un grupo social, los sujetos tienen derechos y obligaciones; su cumplimiento y respeto es parte del propio bienestar social. Por este hecho, la persona con “discapacidad” origina el sostén de los derechos esenciales, en donde destaca la educación de calidad, condición que se estipula por considerarse como persona. Por esta situación, la integración de sujetos de barreras de aprendizajes (término utilizado actualmente), más que una iniciativa política, es un derecho que busca igualdad de oportunidades para el ingreso institucional educativo.

305

Escuelas para todos: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, en su artículo primero, refiere de forma imperativa que las personas deben contar con posibilidades de educación para satisfacer las necesidades de aprendizaje, formulación que hace alusión a la calidad y a garantizar el acceso a escuelas, Unicef (1990), “el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (p. 11).

Limitantes del principio de normalización en la integración educativa

Una de las funciones del principio de normalización es adaptar a la enseñanza necesidades y especificidades de cada alumno mediante una adecuación curricular, como ya fue mencionado con anterioridad. Por ello, se fundamenta en una reconceptualización del quehacer educativo uti-

lizando respuestas variadas dirigidas a un grupo heterogéneo en lo que respecta a formas de aprendizaje, manera de actuar y, por supuesto, a los intereses del pupilo. Por tal razón, la educación deberá poseer adaptaciones necesarias para que puedan acceder a la mayor cantidad de experiencias educativas y así integrarse a la sociedad en la mayor cantidad de ámbitos posibles.

Por otra parte, al realizar un análisis conceptual, la normalización no es que las personas con algún tipo de discapacidad lleguen a la cura, o se conviertan en un sujeto promedio en el quehacer de experiencias educativas, sino es “[...] la utilización de medios normativos como sea posible, de acuerdo con cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona [...]” (p. 97), citado en González (1981). De esta manera, la base ideológica es el convencimiento de que las personas con características diferentes, independientemente de la edad y grado de discapacidad, son aptas para el aprendizaje y pueden enriquecer su propio desarrollo humano, al igual que, a medida que obtengan dichos avances, obtendrán responsabilidades crecientes en la medida de estos.

306

Las opciones que integran un plan de desarrollo normalizado en el aula son diversas, al igual que las oportunidades que se deben ofrecer. Para ello, se formuló la concentración de un plan de normalización con el fin de poderlas integrar con posterioridad al contexto académico y social de individuos con problemas de aprendizaje, que fueron los siguientes, rescatado en González (1981):

- I.- La normalización no debe entenderse como que un niño con discapacidad se convierta en un niño normal, entendido como normal-promedio a los de las aulas regulares.
- II.- La normalización no quiere decir la ubicación del pupilo en una secuencia regular educativa en el aula ordinaria, sino que este puede requerir servicios necesarios, de tal manera que se integre en el mayor grado posible.
- III.- La normalización es el apoyo de un aula en periodos de tiempo variables; la meta del programa es que el tiempo sea cada vez menor

en aulas especializadas y, por características de inversión, haya una mayor cantidad de tiempo con los compañeros.

- IV.- Los profesores y educadores que laboren en centros especializados deben utilizar recursos normativos que se puedan manejar dentro de la comunidad del pupilo para la inserción de este en el contexto natural.
- V.- En el contexto administrativo, la normalización se percibe como un programa de aumento de gastos de recursos económicos, sin embargo, en Canadá se demostró que un plan normalizado bien regulado tiene un costo inferior a un plan de educación especial regulado meramente en instituciones.

Los lineamientos antes señalados permiten abrir centros y servicios de educación especial mediante un modelo integral aún con deficiencias, sin embargo, se establecen patrones de integración que llevan a la psicología educativa a realizar esfuerzos entre diversas interacciones de comportamiento que tomarán su significado en la práctica educativa. Para ello, se establecen modelos de integración (Beltrán, 1995) compuestos de tres fases:

- 1.- Expectativa del profesor: la reputación de los alumnos, al igual que los estereotipos asociados con el diagnóstico realizado mediante pruebas psicométricas, son factores que de cierta forma influyen en la formación de las expectativas del pronóstico (tomado como base instrumental subclínica). De esta forma, a medida que el curso académico avanza en el tiempo, al multiplicarse las interacciones entre el profesor y los alumnos, las expectativas educativas se irán reforzando o debilitando, según sea el caso individual.
- 2.- Tratamiento educativo diferencial: en este se acopian los diversos tratamientos educativos, constituyendo un espacio en donde los profesores utilizan técnicas para modificar o reforzar las perspectivas que se tengan de los alumnos.
- 3.- Reacción ante los alumnos: una vez aplicadas las técnicas de intervención, se efectúa la reacción comportamental de esfuerzos, persistencia, atención, participación y cooperación.

Por otra parte, existe otro modelo de integración, implementado por Vygotsky (2003), focalizado en la zona de desarrollo próximo, que refiere la característica básica de este enunciado en el establecimiento de distancia entre el nivel real de desarrollo especificado y la capacidad de resolver independientemente un problema, por ello, el nivel de desarrollo potencial es determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un colaborador y/o un compañero en condiciones adecuadas para realizar la acción. De esta forma, es necesario precisar que la zona de desarrollo próximo (proximal) se sitúa en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje, y de esta manera supone que la integración del profesor estará en relación con el nivel de complejidad de la tarea.

Algunos tipos de discapacidad

Existen un gran número y formas de clasificación de necesidades educativas especiales. La primera limitante es el tiempo de duración y el tipo de apoyo que se requiera, sin embargo, se deben valorar la causa de estas, ya que es frecuente detectar algunos déficits y alteraciones en actividades de desarrollo en general, las que retoma Ibáñez (2002) de la siguiente forma:

Grupo ambiental: deficiencia mental debida a infección, deficiencia mental debida a agentes tóxicos, deficiencia mental debida a traumatismo y deficiencia mental debida a enfermedades de la madre.

Grupo genético: deficiencia mental debida a las siguientes causas: desórdenes metabólicos, trastornos endócrinos, trastorno de la oxidación-reducida, trastorno de anión-catión, trastorno en el metabolismo purina-pirina, trastorno del metabolismo del calcio, trastorno del metabolismo del cobre, trastorno del metabolismo de vitaminas debido a alteraciones cromosómicas y debido a neuroformaciones de tumor.

Grupo desconocido: deficiencias mentales debido a influencias prenatales desconocidas, o desconocida con signos neurológicos.

Aunadas a las anteriores se encuentran también las alteraciones de motilidad, que son las que dan como consecuencia discapacidad en el aparato locomotor, las cuales pueden presentar variaciones según sea el caso, como lesiones o pérdidas que afectan extremidades (superiores o inferiores), ocasionando algunas limitaciones como las siguientes:

Amputaciones (genéticas, amnióticas, quirúrgicas), afecciones reumáticas y tuberculosas del sistema osteoarticular, malformaciones congénitas de huesos y articulaciones, traumatismo, miopatías (alteraciones musculares o neuromusculares de carácter progresivo), poliomielitis (enfermedad infectocontagiosa que clínicamente produce parálisis y atrofia de los grupos musculares correspondientes a la lesión, seguida de contracciones para culminar en la deformidad permanente).

También se encuentran las alteraciones visuales, que pueden ser la ceguera, ceguera legal, ambliopía o denominado también ojo perezoso (causa más común de problemas de visibilidad en los niños, originada en la ruta nerviosa del ojo llevada hacia el cerebro), estrabismo y tipos de este. Por otra parte, se encuentran las alteraciones de la audición, entre las que sobresalen la sordera o anacusia (pérdida auditiva profunda) y la hipoacusia, como las de percepción o neurosensorial, transmisión o conductiva, y sordera central o afasia receptiva. Todas estas se retoman por el tipo de atención requerida y son las que van a proporcionar un marcador funcional dentro de la institución para poder prescribir los servicios específicos en un momento dado de cada alumnado.

309

Así, la minusvalía, citado en Rodríguez (1982), se gesta como “la desventaja con la que cuenta un individuo para un desempeño del rol normal, ya sea por las discapacidades, ya por la falta de ambientes promovidos socialmente” (p.42).

Intervención psicopedagógica en alumnos con barreras de aprendizajes y currículum

El establecer el marco legal y jurídico de contextualizaciones teóricas y de intervención educativa está ligado estrictamente a la necesidad de abordar problemas específicos por el aumento de la población escolar que presenta el sistema ordinario educativo. Para ello, los cambios de conocimiento han generado la necesidad de la intervención psicopedagógica, en virtud de que la conducta de los niños/as está condicionada por tres partes fundamentales, que son la maduración, el aprendizaje y el ajuste social, lo que al integrarse en la praxis fue evolucionando mediante los siguientes modelos:

Modelo clínico o asistencial, centrado exclusivamente en las dificultades de los alumnos y en su rehabilitación, concibiendo al alumno como la única fuente de problema y estableciendo, sobredicho, que el problema está únicamente en el pupilo; por otra parte, se encuentra el modelo preventivo o educativo, patrón que enfoca especial atención a trabajos psicopedagógicos, cuyo objetivo es prevenir el fracaso escolar y problemas en general que pueda presentar el alumno. Este segundo modelo analiza los factores institucionales de la escuela y ofrece el asesoramiento al docente en los trabajos de programación metodológicos, auxiliado por expertos. Y finalmente se encuentra el modelo comunitario, que se fundamenta en el ámbito de aplicación y no en el enfoque de intervención, el cual busca brindar garantías y control desde el sector público, participando asociaciones afectadas, y por ende, los familiares, para la aplicación y gestión de recursos bajo una perspectiva de la proporcionalidad al grado de la necesidad.

Con estos modelos, la intervención psicopedagógica se adjudica un vasto abanico de ocupaciones como lo son la prevención educativa, así como la detección y orientación educativa de los alumnos que puedan presentar desajustes en el desarrollo o en su aprendizaje escolar, incluyendo el asesoramiento en aspectos curriculares, orientación escolar y profesional, etc.

310

Ante la demanda de la sociedad y del sistema educativo, fue necesario soportar las bases jurídicas en la Reforma del Sistema Educativo, en la que resalta la importancia del asesoramiento psicopedagógico e introduce modificaciones que trascenderán en las labores de los profesionales de la psicopedagogía, que fueron la propuesta curricular, diversidad y aparición de servicios de apoyo en escuelas. De esta manera, Lorenzo & Sola (2002) indican que el desarrollo curricular enfoca la teoría con la finalidad de atender la diversidad no en relación a las necesidades propias educativas del sujeto, sino desde una perspectiva en la que se puedan desarrollar y ser “felices” en el seno institucional. Así, se propician elementos de adaptaciones curriculares necesarias en cada caso.

Las aportaciones que ha brindado la teoría del currículum son variadas, y sin obviar, todas ellas son un pilar para la reflexión e investigación edu-

cativa, básicas para poder tener una referencia de principios y propósitos educativos que permanezca abierta a una discusión crítica con la finalidad de llevarla a la práctica como contenido, pero también como un método, citado por Stenhouse (2003), en las cuales se describe la siguiente categoría curricular para los alumnos que tienen alguna barrera de aprendizaje, referido por Lorenzo & Sola (2002):

Con lo estipulado, el currículum en la Educación Especial se presenta en conjunta regulación con la diversidad de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la cual ha proporcionado un conjunto de instrumentos académicos para justificar la defensa en centros escolares ordinarios, con la finalidad de desarrollar potencialidades y posibilidades en la participación activa de la vida escolar, ya que en el aula, la escuela es un espacio ecológico de intercambio de significados y patrones culturales, donde el binomio comunidad y democracia tiene la misma relevancia para el aprendizaje del alumnado. Lorenzo & Sola (2002) refieren que la perspectiva curricular tiende al auxilio de la teoría educativa para atender la diversidad no utilizada directamente en las necesidades y limitaciones del sujeto, sino en la adaptación de elementos curriculares necesarios en cada caso que permitirán la integración de casos específicos y la vida social de los pupilos ante la diversidad de capacidades.

311

Utilizando las capacidades individuales, en el diseño del programa de trabajo individual (desde el currículum) no solo deben identificarse las aspectos que inciden de manera desfavorable en el aprendizaje, sino también debe centrarse en el desarrollo de las capacidades para aprender. Por ello, es importante guiar al pupilo en el desarrollo de las capacidades de forma progresiva, lo que le permitirá interactuar con habilidades instrumentales para establecer, reducir y coordinar relaciones para adquirir conocimientos que puedan establecer relaciones gratificantes y exitosas ante el medio social y, por ende, ante la superación personal, citado en Escura (1997). Por ello, el reconstruir el conocimiento y el mundo que nos rodea crea formas diferentes de conocer y reinterpretar la realidad, desde las funciones básicas de desarrollo hasta los elementos de progreso conceptual abstracto más elaborados, Pacheco (2015).

Currículum ordinario (con o sin apoyo) Destinado a: La aplicación en alumnos con problemas motores no graves, o que no se tenga que realizar una modificación curricular.	Reservado a los alumnos con barreras de aprendizaje, antes Necesidades Educativas Especiales (NEE), que siguen los mismos programas educativos que los compañeros.
Currículum con algunas modificaciones Destinado a: La ejecución con alumnos deficientes visuales o con deficiencias motoras, sin embargo, se persigue que el pupilo permanezca la mayor cantidad de tiempo en el aula y solamente se ausentar para recibir la instrucción particular.	El alumno realiza el mismo trabajo que sus compañeros, pero se introducen algunos objetivos o metodologías para adecuarlas a las NEE.
Currículum general con reducciones significativas Destinado a: El refuerzo del aprendizaje instrumental en una área específica, que obligue a una atención extensa de la barrera, y a su vez, por el padecimiento, se tengan que obviar otros contenidos curriculares, como por los hipoacústicos.	El alumno permanece en su minoría en el aula regular, ya que la mayor parte del tiempo sigue un programa específico con la finalidad de reforzar aprendizajes instrumentales.
Currículum especial con adiciones Destinado a: Alumnos que presentan NEE de alta gravedad, en donde la reducción del currículum es determinada, y sólo se consolidan aspectos básicos y se añaden a la vez elementos específicos. Por esta razón, se emplean recursos especiales.	El alumno se vincula con los otros compañeros sólo en actividades de tipo práctico con la finalidad de socialización.
Currículum especial Destinado a: Los alumnos que necesitan aprendizajes instrumentales en condiciones muy específicas. El currículum se rige por lo regular desde un aula especial y se conjunta con un centro ordinario.	El alumno en relación con la práctica recibe un currículum completo específico, cuyo objetivo es el desarrollo de destrezas sociales y de autonomía social, como a la vez de procesos básicos del pensamiento.

La posibilidad de integrar a los alumnos en el aula es un hecho educativo integral, donde la presencia del sistema escolar de características heterogéneas abre una brecha educativa que ha sobrepasado la logística de la didáctica de los profesores. Por ello, el establecer necesidades no sólo de los alumnos, sino de los docentes a la vez, se traduce en un enfrentamiento de variables de formas de aprendizaje, predisposiciones para “el aprender”, desigualdades de intereses y, por qué no obviar, el interés y apoyo familiar. Así, se han tenido que replantear las insuficiencias en busca de nuevas estrategias organizativas y didácticas que permitan dar respuesta a contenidos curriculares diferentes en función de la adaptación, y de esta manera unir intenciones educativas hacia una nueva perspectiva de enseñanza y de aprendizaje, (Illán, 1999).

MÉTODO

Diseño

En el presente artículo se realiza una especial rúbrica de textos que sirven de apoyo en la investigación de barreras de aprendizajes y la evolución que ha tenido este concepto hasta la actualidad durante el transcurso del tiempo, y la evolución conceptual en el aula e instituciones educativas. Por ello, este arqueo de tipo documental resulta de una indagación a profundidad en lo que se refiere a fuentes documentales, teóricas, sociales, educativas y jurídicas, que permitirán ampliar la contribución al objeto de estudio que son las barreras de aprendizajes en la educación inclusiva. De esta forma, se presentará un análisis de contenido, en el cual se organiza y analiza la información sobre los agentes educativos e institucionales relacionados con el objeto de investigación, específicamente las barreras de aprendizajes, por ello, el abordaje de la metodología se desarrolla bajo una modalidad informativa-descriptiva, lo que permitió utilizar diversos enfoques obteniendo un carácter holístico que abarca el fenómeno en su conjunto.

El método utilizado fue el análisis documental de tipo externo, en virtud de centralizar y valorar el contexto social y su desarrollo en diversas circunstancias que permitieron contribuir al hecho educativo, valorando el impacto de los pupilos con necesidades educativas en el ambiente educativo natural.

Población

La población se compuso por unidades documentales escritas relacionadas con necesidades educativas e inclusión educativa, que fueron susceptibles de ser estudiadas mediante el método empleado; todo esto, bajo la perspectiva de contenido, interés y propósito de la investigación dentro del aula y su relación con el aspecto social y jurídico del contexto educativo.

La muestra obtenida se hizo bajo un criterio sistemático e intencional, en el que se seleccionaron las características contextuales por conocimiento de contenidos y la significación de hechos y productos de estudios documentales relacionados con el tema; de esta forma, la base de la muestra es homogénea en cuanto a la unidad documental, lo que auxilia a la integración de la información al objeto de estudio trazado.

Instrumentos

La técnica utilizada en el artículo fue la elección de información rescatada por científicos y pensadores mediante la presentación selectiva de los materiales que abordan temas relacionados con las necesidades educativas especiales en el campo educativo; de esta manera, se pudieron articular las posturas históricas, legales, sociales y educativas que incidieron en la evolución conceptual del objeto de estudio, llevándolo a una caracterización de tipo informativa.

Procedimientos

Elaborar el artículo se llevó a cabo en dos fases. La primera fue la integración de fichas bibliográficas con la finalidad de registrar los datos extraídos de los libros, especialmente la valoración de conceptos de educación en función de las necesidades educativas especiales y su contextualización con las barreras de aprendizajes; posteriormente se realizaron fichas hemerográficas, donde se extrajeron artículos educativos que proveen el soporte jurídico del artículo, específicamente recolectados por la Secretaría de Educación Pública y la Unesco (1996), entre otras, seguido por la elaboración electrónica, en la cual se identificaron y registraron las fuentes de contenido digital que hacen referencia al objeto de estudio educativo propuesto con anterioridad, llevándolo a cabo en un plazo de nueve meses. Posteriormente, se prosiguió a la segunda fase, en la que se

articuló la información obtenida para plasmarla en un documento oficial para su publicación, el cual reúne los elementos conceptuales, teóricos, metodológicos y educativos pertinentes para abordar los conocimientos teóricos y prácticos en función de los niños con barreras de aprendizaje.

Resultados

Las consecuencias obtenidas, según el Registro Nacional de Menores, es que existen más de 2 millones 700 mil niños/as con algún signo de discapacidad. De ellos, solamente 606 mil menores no reciben ningún tipo de servicio educativo.

De los 2 millones de niños/as, solamente 100 mil obtienen alguna ayuda y más de 303 mil son atendidos por los servicios de educación especial, obviando a 11 mil que sí han estado integrados en escuelas regulares y que no reciben ningún apoyo, lo que equivale a que de toda la población de alumnos que tienen barreras de aprendizajes, solamente el 3.6 % son atendidos bajo una regulación académica curricular, ya sea normalizada o en centros especializados.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En las relaciones interpersonales entre los sujetos con algún tipo de barreras de aprendizajes en articulación con la sociedad, una de ellas es el fortalecimiento de derechos y valores, que concibe una integración pluri-dimensionalidad, que abarca diversos niveles como lo son el físico, social y funcional. Así, al integrar estos elementos con un corte longitudinal, las barreras de aprendizaje no son de carácter caritativo (como era concebido en la Edad Media), sino la generación de nuevas condiciones socioeconómicas-culturales-sociales-educativas que permitan un reconocimiento de potencialidades con investigaciones educativas/pedagógicas oportunas que brinden formación e información apropiada para evitar prejuicios y prácticas estereotipadas, y de esta forma, ayudar a la formación del principio de normalización del sujeto.

Existen principios generales de la integración educativa que son la normalización, integración, sectorización e individualización de la enseñanza, por ello, existe un constante debate en el tipo de educación con la que se debe atender a la población identificada, si bien es cierto que es conve-

niente que la atención sea especial como se ha venido desarrollando en los últimos años, incluyendo en el aula regular. A raíz de esto, surgen dos oposiciones mediante la praxis educativa; la primera es de aquellos que pretenden conservar la educación especial oponiéndose a la integración en las aulas escolares. Y, por el contrario, están quienes apoyan la integración de los pupilos en las aulas regulares para promover una educación basada en la diversidad, en virtud de que no sólo son funciones educativas, sino también creencias y características culturales, económicas y sociales; por ello, Sacristán (2013) propone considerarlo más como una opción ética antes que una opción técnico/pedagógica, al integrar sólo una esfera, que es el medio educativo.

Definir las barreras de aprendizaje conlleva a una definición de Educación Especial, y a su vez, proponer categorías diversas en torno a la conceptualización. Por una parte, el recorrido educativo hace referencia a los incapacitados, lo que hace alusión a la etiqueta diagnóstica identificada como problema, aun cuando los incorporen en el aula regular, y por la otra parte se encuentran los normales, que no requieren asistencia educativa ni mucho menos un programa de normalización.

316

El cambio a las nuevas propuestas de educación inclusiva dentro de la sociedad no es fácil, ya que se requerirá una lucha constante y nuevas propuestas que favorezcan no solo a la sociedad, sino que integren los nuevos recursos educacionales para evitar los prejuicios y falsas creencias dentro del mismo estado educativo, por lo que es preciso abordar las necesidades sociales desde una perspectiva formativa e informativa sobre las barreras de aprendizajes, aunado a la estimulación y formación docente con la finalidad de que pueda sucumbir un cambio académico y latitudinal entre la institución, padres de familia y sociedad.

El debate que se ha expuesto sobre la educación y el tipo de esta es la articulación de la atención en el aula regular, situación que ha venido imperando en los últimos años; quienes apoyan esta postura manejan la idea de la integración del aula escolar basada en la diversidad de capacidades, que permiten comprender hechos educativos en relación con los diversos

procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, el tránsito educativo desde una enseñanza homogénea es viable hacia una heterogénea situando las concepciones curriculares óptimas, las cuales pueden ser viables mediante las diversas innovaciones educativas que ayudan a implementar estratégicamente didácticas sobre escenarios específicos.

Uno de los retos como principio de la educación inclusiva comprende la participación de los sujetos en la sociedad, lo que permite gozar de los servicios en general, que son aquellos de tipo sociocultural, familiar, laboral y escolar. Por ello, la integración de los alumnos con deficiencias al sistema educativo ordinario vino a fraccionar la cultura segregadora instaurada en la escuela, con base en la educación de estilo democrático bajo la educación y estilos de aprendizaje diferentes. Para ello, a la vez, el marco social de la integración no sólo es la educación, sino también lograr la inclusión social de las personas con discapacidades o barreras de aprendizajes, de tal modo que se asienten actitudes de aceptación y tolerancia a las diferencias de los pupilos.

Desde la perspectiva familiar, la creación de nuevos vínculos entre los miembros de la estructura nuclear es indispensable para la disminución de conductas contradictorias, desde la sobreprotección hasta el rechazo, ya que la primera forma de integración ante la sociedad es la misma institución familiar, la cual auxiliará en la inclusión dentro de la sociedad por el tipo de vínculo conocido por el sujeto y aprendiendo que la limitación objetiva puede ser reestructurada en un marco conceptual normalizado ante un contexto de desarrollo óptimo del quehacer del sujeto.

Con lo expuesto, deriva la estimulación del sector en el rubro académico en conjunto con las funciones actitudinales del mismo docente, alumnos, padres e instituciones ante el nuevo reto que seguirá plasmándose dentro de la educación, al ser una variable de salud que no se puede regular, por lo que es necesario proporcionar herramientas para mejorar los conocimientos teórico-prácticos de la especialidad, como también la integración de modelos hacia una programación curricular acorde con las necesidades detectadas, integrando igualdad de condiciones y oportunidades según las propuestas pedagógicas y psicológicas que respondan a las necesida-

des de la sociedad vigente, derivando en la revalorizar de las condiciones humanas, la prevención, la modernización y el seguimiento del principio de la normalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltrán, L. (1995) Psicología de la educación. Barcelona. Ed. Marcombo.
- Escura, M. (1997) Dificultades de aprendizaje. Menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. México. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Fernández, G. (1993) Teoría y análisis práctico de la integración. Madrid. Ed. Escuela Española.
- García, I., Escalante, I., Escandón, M. et col (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. México. SEP.
- García, S. (2009) Archivos curriculares de educación especial. España. Ed. Paidós.
- Gómez, P. (2002) La educación especial: integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. México. Fondo de Cultura Económica.
- González, T. (1981) La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. España. Grupo Santillana.
- Lorenzo, D. & Sola, M. (2002) Didáctica y organización de la educación especial. Madrid. Ed. Dykinson.
- Ibáñez, P. (2002) Las discapacidades: orientación e intervención educativa. México. Ed. Aljibe.
- Illán, R. (1999) Didáctica y organización en educación especial. México. Ed. Aljibe.
- Pacheco, B. (2015) Bases fisiológicas del aprendizaje musical. Colombia-México. Universidad Simón Bolívar. Ed. Taberna Librería.
- Rodríguez, A. (1982) Rehabilitación psicosocial de personas con trastornos mentales crónicos. España. Ed. Pirámide.
- Sacristán, J. (2013) En busca del sentido de la educación. España. Ed. Morata.
- Sánchez, A. (1997) Intervención psicopedagógica en educación especial. España. Ed. Universitat de Barcelona.
- Secretaría de Educación Pública (2014) Términos de educación especial. México. SEP.

- Séguin, E. (2013) Premier Instituteur Des Sourds et Muets. Cinquième Édition. France. The Classics.
- Sotelo, T. (2006) La promoción de grado escolar de un niño integrado a la primaria regular. México. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Stenhouse, L. (2003) Investigación y desarrollo del currículum. Quinta edición. España. Ed. Morata.
- UNESCO (1996) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Las necesidades educativas en el aula. pp. 32-98
- UNICEF (1990) Declaración Mundial sobre la Educación para Todos. Adaptada por la Asamblea General de Naciones Unidas. pp. 11-17.
- Urbiola, A. (2013) Importancia desde la comunicación organizacional, el lenguaje y la explicación discursiva desde la perspectiva de género. Educación y Humanismo. Vol. 15 No. 24, 140-147. Barranquilla. Universidad Simón Bolívar.
- Vygotsky, L. (2003) Educational theory in cultural context. USA. Cambridge University Press.

Cómo citar este capítulo:

Pacheco Amigo, B. M. (2017). La integración del niño con barreras de aprendizaje en el aula escolar. En R. Mora Mora, (Comp.), *Formación y problemáticas sociales: Hacia la construcción de propuestas curriculares contextualizadas y pertinentes* (págs. 297-319). Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.