

gía, la didáctica, la gestión y la legislación educativa, lo cual lo ha mantenido por más de quince años en su "Tribuna Pedagógica", que publica semanalmente en el diario *La Libertad* de la ciudad de Barranquilla.

En la actualidad es el director del Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas (Categoría A), adscrito al Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía de la Universidad Simón Bolívar, donde labora hace veinte años, ostentando los cargos de docente en Pregrado y Posgrado (Especialización, Maestría y Doctorado en el área de la educación). Su campo de acción está relacionado con el desarrollo de Seminarios de Teorías Curriculares, Modelización de Proyectos Educativos, Diseños Curriculares, Investigación Curricular y Propuestas Alternativas Curriculares para la Formación Docente, Investigación y Teorías Curriculares. Esto se evidencia en su producción: *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación* (2006, 1ª. Ed.; 2012, 2ª. Ed.), *Recreando la Construcción de un Currículo para la Región Caribe* (2010) y *Estado del Arte de la Investigación Curricular*, Tomos I y II (2010).

Desde su experiencia curricular adelanta dos proyectos clave: uno, la constitución de una Agencia de Acreditación y Certificación de Procesos Curriculares y dos, la puesta en escena del Posdoctorado en Gestión de Procesos Curriculares.

Como abogado ha generado toda una línea de trabajo, como es la del Derecho Educativo en el marco de la Constitución de 1991 y el Derecho Administrativo. Para ello ha publicado las siguientes obras: *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación* (2008), *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*, Tomo II (2009) y *Derecho Educativo* (2010).

Ha sido Par Académico del Ministerio de Educación Nacional, Par Evaluador de Colciencias, Director de la revista *Educación y Humanismo* (Universidad Simón Bolívar), indexada en Colciencias. Dirigió el programa radial "Un Encuentro con la Educación en el Caribe Colombiano".

Con este texto, el autor de *Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación, Tomo V*, prosigue la línea de pedagogizar el campo intelectual de la educación entre la comunidad de docentes y estudiantes, haciéndolo con un estilo para tocar los hilos de los tejidos en la cotidianidad escolar a partir de términos conceptuales, epistémicos, históricos y culturales. Se trata de una obra académica basada en la investigación, a fin de universalizar las categorías propias del campo en los ambientes escolares. Es decir, se presencia en la obra una recogida de elementos de aquellos discursos con los cuales esa comunidad fortalece sus prácticas, arrojando luces sobre la relación de la educación con la cotidianidad mediante el vehículo de la investigación educativa, llevando con ellos las debidas reflexiones que tejen y articulan las prácticas y discursos en el currículo escolar. La preocupación primordial del autor se resume en una tesis central: la calidad de la educación está amarrada indisolublemente a la formación integral; es en gran medida el resultado de buenas prácticas y discursos en los escenarios educativos. Reynaldo Mora Mora propone dos propósitos centrales que están vertidos en cada uno de los capítulos: compartir su preocupación por las propuestas educativas haciendo un fuerte llamado a su legitimación desde la investigación, y poner en la mesa de la discusión el análisis de elementos conceptuales y contextuales que permitan la reflexión y la comprensión para la construcción de propuestas pertinentes en el campo de los espacios de formación.



ISBN 978-958-8930-21-3



9 789588 930213

Reflexiones Educativas y Pedagógicas

REYNALDO MORA MORA

TOMO V



REYNALDO MORA MORA

Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la investigación

TOMO V



Colección Educación y Región
Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas



REYNALDO MORA MORA

Nació en 1957 en el corregimiento de Las Conchitas (sur del departamento de Bolívar). Sus estudios de bachillerato los realizó en El Banco, Mag., y en Barranquilla, donde obtuvo el título de Bachiller Académico, en el Colegio de Bachillerato de la Universidad Libre. Sus estudios universitarios se dieron en la Universidad del Cauca (Popayán), haciéndose Licenciado en Ciencias Sociales (Historia) y en Filosofía. Se graduó de Abogado en la Universidad del Atlántico. Es Magíster en Administración y Supervisión Educativa, convenio Universidad Externado de Colombia-Corporación Universitaria de la Costa, CUC. Su grado de Doctor en Ciencias de la Educación, le fue otorgado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), mediante convenio interinstitucional con Rudecolombia en 2009. Se hace Posdoctor en Gerencia de la Educación Superior en la Universidad Privada Rafael Belloso Chacín de la República hermana de Venezuela en 2011. En 2015, obtiene el diploma de Posdoctor en Gestión de las Ciencias y la Tecnología de la Universidad Libre de Bogotá, abordando la formación de abogados en su trabajo de tesis.

Su presentación se resume diciendo que ha sido un docente que ha escalado todos los niveles del sistema educativo, pues laboró en la primaria y bachillerato por más de 20 años. Es por ello, que todo su conocimiento en el campo de la educación lo ha proyectado y orientado a estos niveles, pues como él lo afirma: "a los maestros y maestras del Caribe, a ellos me debo". Esto constituye la fortaleza e importancia de su obra educativa, en tanto abre debate sobre la intencionalidad de la investigación desde el currículo en diálogo con la evaluación, la pedago-

REYNALDO MORA MORA

Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación

TOMO V

EDICIONES
 UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR



RECONOCIDO POR
COLCIENCIAS
2014 - 2017

Colección Educación y Región
Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas
Universidad Simón Bolívar • Barranquilla, 2015



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 DE BAYUELO

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO
EUGENIO BOLÍVAR ROMERO

SECRETARIA GENERAL
ROSARIO GARCÍA GONZÁLEZ

DIRECTORA DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
WILMAR FERNANDO PINEDA ALHUCEMA
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 CACUA PRADA
JAIME NIÑO DÍEZ
ANA 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

REYNALDO MORA MORA

Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la investigación

TOMO V

Mora Mora, Reynaldo.
Reflexiones educativas y pedagógicas desde la investigación. Tomo V / Reynaldo Mora Mora. -- Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2015.

294 p.; 17 x 24 cm.
ISBN: 978-958-8930-21-3

1. Educación - Investigaciones 2. Investigación curricular 3. Pedagogía - Investigaciones I. Tit.

370.72 M827 2015 cd 21 ed.

Universidad Simón Bolívar-Sistema de Bibliotecas

REFLEXIONES EDUCATIVAS Y PEDAGÓGICAS DESDE LA INVESTIGACIÓN

©Reynaldo Mora Mora

**GRUPO DE INVESTIGACIÓN
EDUCACIÓN, CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
REYNALDO MORA MORA**

ISBN: 978-958-8930-21-3

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito de Ediciones Universidad Simón Bolívar y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Simón Bolívar y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

© **Ediciones Universidad Simón Bolívar**
Carrera 54 No. 59-102
<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>
dptopublicaciones@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla - Cúcuta

Impresión
Editorial Mejoras
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
www.editorialmejoras.co

**A este libro se le aplicó
Patente de Invención No. 29069**

Julio de 2015
Barranquilla

Printed and made in Colombia

DEDICATORIA

A

Mi madre eterna.

Mi Altagracia, ¡por siempre!

Mis hijos: Sofía Alejandra, César Alejandro, Bayron y Remedios La Bella.

La memoria de mis maestros.

CONTENIDO

Prólogo.....	9
Capítulo I MODERNIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA DESDE EL CURRÍCULO.....	11
Capítulo II CURRÍCULO, SU TRAYECTORIA CONCEPTUAL.....	53
Capítulo III LEGISLACIÓN EDUCATIVA.....	89
Capítulo IV INVESTIGACIÓN Y PROBLEMÁTICAS REGIONALES.....	117
Capítulo V PENSAR OTRAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS.....	159
Capítulo VI REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE SIMÓN BOLÍVAR.....	247
BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA.....	291

PRÓLOGO

El propósito inmediato de esta obra, como lo indica su título, es contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la calidad de la educación a partir de la investigación.

Se trata de textos que invitan a la reflexión en este debate necesitado, como la razón fundamental de la “curricularización de la investigación”, como lo exponente más importante a destacar, el realismo pedagógico y curricular que promueve el autor. La importancia de estas reflexiones es indiscutible: representan y encabezan desde el Tomo I, hasta el actual, el V, toda una corriente de pensamiento educativo en el Caribe colombiano, la “Escuela del Pensamiento Educativo de lo Propio”, como esa manifestación filosófica, que puede llamarse también, “Escuela del Pensamiento Educativo del Caribe”, cuya influencia impacta a las instituciones educativas y a maestros en formación como magísteres y doctores en educación.

Se trata de una corriente que podemos denominar del “realismo curricular y pedagógico”, que puede inscribirse dentro de la tendencia más amplia en el campo de la educación, sobre todo en sus desarrollos recientes, como es el Proyecto regional de un Currículo Caribe pensando la región.

Reynaldo Mora Mora, representa al fundador de esta Escuela de Pensamiento, caracterizado desde su formación, como un pensador que sugiere en sus reflexiones, aterrizar lo que se enseña en la cotidianidad de los estudiantes. Él viene a personificar de manera cabal esta vertiente educativa que corresponde a ofrecer un aparato conceptual para analizar y describir los hechos escolares,

que son puestos a dialogar con perspectivas éticas y axiológicas pensando en la educabilidad de los sujetos en su trasegar como buenos ciudadanos.

Por estas razones, la presentación de esta obra pretende ser de utilidad para quienes creen que la educación no solo es el establecimiento de indicadores y variables, sino un conjunto de reflexiones basadas en la investigación para impactar la educación, lo que contribuye a la comprensión de las prácticas y discursos como diálogo de saberes. Aparte de este propósito inmediato, estas reflexiones quieren servir también, en alguna medida, para exponer la evolución de las ideas de su autor. Es bien sabido que la producción de este investigador caribeño se inicia desde sus pacientes 20 años, cuando supo registrar todo un acopio de otras prácticas pedagógicas y curriculares.

Este prólogo puede servir también como una introducción a la problemática de la educación actual, solo interesada en favorecer tablas con estadísticas frías sobre la calidad de la educación. Por lo que habría que distinguir entre una educación centrada en formar buenos ciudadanos y aquella que le hace el juego a los afanes del mercado, que son pasajeros. Esta obra consagra sus páginas al análisis reflexivo de las temáticas expuestas en cada uno de sus capítulos, lo cual permite hacer una mirada crítica, distinta y consagrada a la consideración de la naturaleza de la cotidianidad en su relación con el educar y el formar.

Entonces, estas reflexiones pueden leerse fundamentalmente como aportaciones al análisis y elucidación de esta relación. En términos generales, se trata de un lenguaje que debe favorecerse en los espacios de debate en el campo de la educación por su notable atención de estar al lado de las problemáticas del día a día en la escuela, lenguaje que está cada vez más comprometido en el estudio de las necesidades reales del educar y el formar, lo que ubica de entrada al autor, en el plano del realismo escolar: es una clave de lectura para facilitar la comprensión del debate educativo, hoy especializado, fragmentado, variado y diluido por las directrices afanosas del mercado.

Doctor Queipo Timaná Velásquez
Docente Maestría en Educación
Universidad Simón Bolívar

Capítulo I

MODERNIZACIÓN Y GESTIÓN EDUCATIVA DESDE EL CURRÍCULO

Sería difícil emprender una elaboración teórica de la modernización educativa en sus distintos niveles sin señalar los principales aspectos que la moldean y le dan contenido por obvias razones formales, pero también por fundamentos materiales que dan coherencia a la concreta manifestación de esta modernización, entendida como inmersa en el complejo sistema educativo.

La modernización a empoderarse en este sistema, no puede concebirse por fuera de su relación con el currículo y el contexto que la orienta, como si constituyera por sí solo un todo coherente en la regulación de determinadas actividades en la construcción curricular que ameritan ser tenidas en cuenta. Por consiguiente, cualquier proceso en tal sentido debe estar enmarcado en parámetros de modernización de sus estructuras, que habrán de caracterizar este marco, considerando no solo los estrictos elementos y caracteres formales (jerárquicos) de la formación, sino todo el material que se proponga para estos procesos.

En el caso concreto que nos ocupa, y ante la realidad no solo normativa de los aspectos curriculares en los procesos de acreditación y certificación actuales, su trascendencia formativa se manifiesta a partir de dos grandes postulados, muchas veces en apariencia contrarios: el denominado “intervencionismo” del Estado a través de la supervisión y vigilancia constitucional de la educación, motivada entre otras por la forma social, democrática y de derecho que caracteriza a Colombia; y los principios garantes que hacen posible la transformación y modernización de las instituciones educativas, que de modo concreto se materializan principalmente en preceptos constitucionales como el de la “autonomía universitaria”.

La modernización educativa y su interrelación con el deber genérico del Estado de garantizar una educación con calidad, constituye el tema central de este capítulo; sin embargo, hemos considerado conveniente hacer una referencia a dos elementos de índole teórico-curricular-formativo que representan una importancia definitiva en relación con esos preceptos, y que de modo determi-

nante atribuyen a esta “autonomía” caracteres materiales, dinámicos y abiertos para apuntalar los procesos de modernización curriculares: de una parte, el rol de los principios y valores como parte integrante de la autonomía universitaria-escolar y su incidencia en las actividades de esta modernizadora como agenciadora de transformaciones, y de la otra, la recepción por parte de las instituciones educativas de estos cambios.

El hecho de concebir la modernización curricular más allá de sus meras implicaciones en los procesos educativo-formativos, esto es, como algo no ajeno a las realidades educacionales, una parte integrante de la cotidianidad escolar y universitaria, de su devenir y misionalidades, más que un reto para unas instituciones modernas, es una tendencia que con un paso decidido comienza a extenderse en estos ámbitos y por consiguiente inicia a ser desarrollada e implementada por las universidades y establecimientos de educación básica y media en diferentes momentos de sus trayectorias.

Desde hace ya un tiempo considerable, estudiosos del currículo vienen insistiendo en la consideración de la necesidad de modernizar este dispositivo al interior de los procesos curriculares como un todo, que no es ajeno a la existencia concreta y cotidiana de la universidad y la escuela, ni ciego frente a nuestras transformaciones sociales. Por ende, se actúa de modo errado al hacer caso omiso de estas realidades contextuales, que, si bien no se encuentran expresamente reguladas en los textos legales (Ley 30 de 1992 y 115 de 1994), hacen parte de lo que se entiende por formación integral, que a su vez legitima el valor y el alcance de ella en el currículo.

La consideración del “sentido material” de esta modernización, fuertemente arraigada en la tradición de todo sistema educativo, no es otra cosa que una respuesta coherente a la problemática señalada, y rigurosa frente a las fuertes implicaciones de las teorías explicativas de currículos con pertinencia, que no descuidan el contexto en los procesos de formación, así como su cercanía a lo humano-social. Es un trascendental aporte a esos nacientes insumos teóricos

que deben permear esta ola de cambios, sin embargo, no ha sido unívoco, sino que en su interior, y como consecuencia lógica de su desarrollo, han podido apreciarse diversas tendencias en esta construcción, todas ellas relacionadas con la exigencia práctica de traspasarlas al lado práctico e implementador del currículo, que parecieran encontrar una relativa conciliación entre contexto y formación a propósito de los contenidos de enseñanza, y principalmente con la reivindicación del rol activo y decisivo, de los principios y valores que encarna la modernización y gestión educativa.

Resulta trascendental, en nuestra actualidad, la consideración positiva de esta modernización, que no es ajena a la realidad social y política del país; mal harían las instituciones educativas y el propio Estado en no promoverla. Este aspecto debe ser presentado en los diferentes planes de desarrollo a fin de tener en cuenta las consideraciones sobre los alcances de este proceso, y cómo ha evolucionado sustancialmente en los últimos tiempos, que han dado a esta positivización alcances altamente innovadores para el devenir actual de la educación colombiana.

De este modo se presenta la exigencia de la consideración de principios y valores positivizados en los planes de desarrollo de esas instituciones, con alcance y repercusión de los mismos frente al sistema educativo; tarea esta que no resulta pacífica ante la diferente fundamentación que los puede caracterizar, altamente vinculada con las diferentes teorías educativas y, de modo particular, con las curriculares en la consideración que sustentan tal empresa. Y es que este proceso de modernización desde sus prácticas y discursos contiene principios contentivos de aspiraciones sociales altamente deseadas y confiadas a la educación que no puede ser tratada como una empresa sin más, al no contener en su construcción contenidos identificables con los preceptos constitucionales del 91 establecidos en el Art. 67, y por consiguiente al no poder desplegar la modernización como una hipótesis de trabajo para el quehacer formativo de las instituciones educativas, ni tampoco la identificación de principios estructurantes de la propuesta, como debe ser la estimulación de oportunidades de innovaciones en el currículo.

La modernización educativa se presenta en la actualidad como una muy acentuada tendencia a atribuir un valor objetivo al contexto social y cultural de carácter formativo, que puede identificarse plenamente –en nuestro parecer– con aquel universal 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 de nuestras culturas, como altamente pluralistas y el consecuente replanteamiento no solo del alcance de los principios constitucionales relativos a la educación, sino de cómo ello se traduce en nuestros múltiples contextos.

Esta modernización como máxima manifestación de un Estado pensando la educación es, sin lugar a dudas, el logro máximo de un sistema educativo, entendido como proceso de su racionalización e innovación; ya que con esto se logra poner a pensar a los responsables de la educación en la posibilidades prácticas y discursos modernizantes ante la realidad educativa-formativa. El estado actual de la educación colombiana, sin embargo, no es producto exclusivo de percepciones teóricas y conceptualizadoras, entendidas estas como manifestaciones teóricas ajenas a la realidad y al devenir del Estado Social de Derecho; la historia misma de la educación se ha encargado de mostrar cómo la excesiva formalidad que ha alcanzado este proceso de modernización ha tenido en muchas oportunidades un giro copernicano, con lo que ha dado cabida a interpretaciones descontextualizadas de quienes agencian, por ejemplo, los procesos de acreditación y a su consiguiente defensa, a partir de su “legalidad” en la universidad, por parte de quienes ofician de sacerdotes en estos procesos.

Las finalidades de los procesos de modernización del sistema educativo a través del currículo –lejos de entenderlas con un contenido racional– de los nacientes ordenamientos constitucionales, que en dichos textos consagran la educación como un factor de calidad humana, han coadyuvado a que el Estado considere a la educación como algo inherente al ser humano, importando los contenidos de enseñanza y tanto más su materialización de acuerdo con los

intereses y aspiraciones de quienes ingresan al sistema. En este sentido, se alcanza la calificación de un Estado Social de Derecho como el colombiano, para que esté a la altura de los nuevos cambios en materia de modernizar el sistema educativo en su totalidad, para darle sentido a su legitimidad social pluralista y democrática.

Este proceso de modernización se presenta como un imperativo social para su desarrollo. 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 currículos que caracterizan a este sistema. Entonces, no se presenta como obstáculo para la actuación pública de la educación, sino como material que reúne consideraciones disímiles, que a su vez generan acciones y muchas veces, contradicciones entre ellas. En tal sentido, más que un proyecto de Estado aquella se presenta hoy como posibilidad de transformación de las instituciones escolares.

La modernización educativa implica la transformación del currículo mediante las relaciones e interacciones que se producen en los procesos de formación. Dicho proceso debe ser modificado en sus componentes para que responda mejor a las necesidades del sistema en su conjunto. En tal sentido, sus acciones pueden ser parciales o integrales. Son parciales cuando simplemente se introducen ciertos elementos innovadores, sin llegar a cambiar las relaciones estructurales curriculares, por ejemplo. En cambio, es integral cuando se centra en otra construcción que remplace más eficazmente las funciones que venían desempeñando las anteriores, por ejemplo, el cambio de diseño curricular para una determinada formación.

Bajo esta perspectiva, la modernización debe descansar sobre principios, criterios y consideraciones que tienen la vital importancia de desbordar todo el carácter estático del sistema educativo para convertirse en parte de la vida diaria, al orientar las interpretaciones del currículo escolar. Su valor objetivo no

exime su materialización en los Proyectos Educativos Institucionales; solo que esta operación, por obedecer a consideraciones de la sociedad, que de uno u otro modo se ven consagradas y articuladas en ellos, le dan un alcance fundamental.

Lo anterior no implica que haya en estos procesos unas consideraciones más importantes que otras, ellas son la manifestación de percepciones y aspiraciones de la sociedad en su materialización: su conjunto constituye un punto de consenso entre los fines del Estado Social de Derecho y las necesidades de la sociedad global, pluralista, integral y compleja. La realidad política se manifiesta en estos imperativos que solo pueden encontrar su concreción si se atribuyen alcances objetivos para convertirlos en efectivos impulsores o motores de la actividad innovadora del sistema educativo frente a las demandas sociales.

Esta actuación de los procesos de modernización educativa muchas veces choca con intereses manifiestos de estructuras curriculares tradicionales; y es que aquella entendida como parte actuante del aparato estatal, principalmente de la Administración Pública, puede resultar dinámica para el sistema educativo. De este modo el currículo escolar actúa frente a las manifestaciones de los principios modernizantes del Estado, no por simples consideraciones educativas-formales, sino teniendo en cuenta máximas educativas-formativas, debidamente concretizadas en el currículo y en sus contenidos, con alcances objetivos y por consiguiente, con orientaciones del devenir de la sociedad.

A partir de todas estas consideraciones ya hemos insinuado algunas de las implicaciones que de manera genérica impactan la formación. La modernización educativa debe ser coherente con la vocación democrática de la Carta Política de 1991; debe obedecer a las orientaciones democráticas de la UNESCO, no como una mera ejecución ni como una manifestación de la ideología contenida en ella. Se trata de buscar puntos de consenso, mínimos de referencia para modernizar el sistema educativo, entendidos como momentos de encuentros

de las diferentes fuerzas representativas de la sociedad plural. Por otra parte, la expresión de su poder de innovación debe ser lo suficientemente determinante para que las instituciones educativas tengan posibilidades formativas argumentadas que resulten impactantes, así como un campo de movilidad suficiente para el ejercicio de sus funciones (materialización de los objetivos de la ley educativa), que resulten conexos con los imperativos sociales modernos, garantizados a su vez por un currículo innovador, integrador, globalizador e interdisciplinario.

La recepción de los procesos de modernización por parte de las instituciones educativas tiene que ser un argumento central en la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales, que ocupe la atención de sus tejedores, no solo desde perspectivas teóricas sino también desde sus consiguientes implicaciones en los aspectos curriculares en los distintos niveles escolares.

Desde un punto de vista teórico-práctico este aspecto implica muchas veces la consagración en el ámbito formativo de fórmulas que permitan establecer no solo el posicionamiento concreto de los fines de la educación, sino los dispositivos procedimentales que permitan armonizar la realidad social con los fundamentos misionales de las instituciones. Esto puede explicarse a partir de diferentes circunstancias, tales como el rol histórico y sociológico que ha ocupado la educación, el rol del currículo escolar y su coherencia con la realidad histórico-concreta, o el peso teórico que han adquirido algunas tendencias educativas y su influencia en las manifestaciones modernizantes. Desde el punto de vista de materializar la modernización en las instituciones educativas, baste pensar, como ejemplo, en la incidencia que tenga la construcción de currícula bajo los presupuestos de una modernización del sistema educativo, donde la idea de innovación y creatividad están estrechamente ligadas a la concepción misma de un sistema educativo modernizante y modernizador.

El presupuesto en el que se funda la modernización del sistema educativo en estrecha articulación con el currículo, es el de la íntima interconexión que se

da entre las necesidades tanto del sistema como del contexto. La modernización no se presenta más como una figura absolutamente independiente y autorregulada, como proceso ajeno a la articulación con las necesidades sociales que llegan a la escuela. La experiencia histórica ha demostrado la necesidad de que el Estado tenga una decidida presencia existencial y regulativa en las dimensiones más importantes de la vida escolar, con el objeto de corregir sus disfuncionalidades y racionalizar su actividad, sin desmedro de la formación integral, lo que llevado a la práctica ha contribuido a difuminar –hasta cierto punto– las fronteras entre el Estado y lo educativo con el contexto, reemplazándolas por una constante, fluida e interactiva relación entre fines estatales y la educación como urgencia social.

En consecuencia, es atribuible a la modernización educativa en relación con el currículo un contenido objetivo-material a este proceso, pues las circunstancias, los medios y la consecución de resultados pueden variar de acuerdo con el contexto. Se trata de una búsqueda hacia la realización de la “calidad educativa”, mediante una actitud más atenta y decidida del Estado, a través de la puesta en marcha de medidas precisas, por parte del Ministerio de Educación Nacional, que logren los propósitos que bajo el Estado Social de Derecho se quiere para los colombianos en materia de educación.

Su realización implica, consecuentemente, una revalidación del alcance de los principales postulados por este tipo de Estado, principalmente aquellos relacionados con el derecho a la educación. En estos eventos la Administración Pública, de este sector; –para resultar coherente con esta progresiva modernización del sistema educativo– debe hacerse más democrática, más cercana a la comunidad escolar y más permeable a la participación que debe caracterizar este proceso de modernización.

Esta –en nuestro parecer, justa ampliación de las competencias modernizadoras del Estado Social de Derecho pensando la educación– debe estar, sin embargo, acompañada de una atenta confirmación y revalorización del pa-

pel que entran a jugar las Secretarías de Educación y las propias instituciones educativas en términos de exigir los recursos y ser veedores de ellos para una modernización eficaz. En tal sentido, ella está en relación con el currículo, es una estructura organizativa que de acuerdo con los intereses de este Estado y de los fines de la educación viene a ser la que entra a desarrollar planes de innovación educativa, por ejemplo, formación de magísteres y doctores, que vienen a ser condiciones justas y coherentes con las exigencias que se le hace a la educación.

La anterior consideración es un hecho trascendental para el desarrollo del país: en tal sentido viene a significar aquello que es innegable para el Estado, que es la búsqueda y garantía de una educación con calidad, en primer lugar, y de condiciones participativas en concretas realidades –condición de responsabilidad de los habitantes que conforman un contexto para desenvolverse a través de la educación– todo esto concertado y evaluado participativamente, es lo que debe caracterizar a una educación con calidad, en segundo lugar.

Este papel de la modernización educativa en el desarrollo del país, viene a ser consecuente con unos contenidos curriculares pertinentes, así como en una fundamentación teórica, conceptual y metodológica a partir del contexto, para impactar en su efectiva transformación. De este modo, la educación gana en calidad, desprendiéndose de formas tradicionales de enseñanza, por ejemplo, hasta caracterizar a una institución educativa como modernizadora de los procesos de formación a través del currículo, siendo la herramienta indispensable para la efectiva realización de un orden social justo y digno a partir de la escuela.

GLOBALIZACIÓN Y PROCESOS DE FORMACIÓN

¿Cuáles son los impactos que para el sistema educativo colombiano tienen los actuales procesos de globalización que afectan una parte importante de los aspectos sustantivos de la escuela y la universidad?, ¿cómo van a ser los contenidos de enseñanza impartidos en el currículo?, ¿tiene algo que ver la

vida cotidiana con la globalización?, ¿la globalización es buena o mala para los procesos de formación?, ¿qué papel le corresponde jugar al currículo en estos procesos?

Estas son algunas de las preguntas a partir de las cuales podemos animarnos a construir currículos glociales que dialoguen con lo global. La preocupación central, sobre todo en relación con nuestras actividades de la investigación y la academia, se enfoca con mayor intensidad a contestar la última de las preguntas formuladas. Nos parece, y nos sigue pareciendo extraño el modesto lugar que hasta el momento han tenido los constructores curriculares en la comprensión de la relación contexto y globalización como fenómeno educativo-formativo. Y si esta es una preocupación en muchos países de América Latina el asunto toma tintes dramáticos para el caso colombiano: la ausencia por el interés de teorías curriculares pertinentes para pensar y glocalizar a la globalización en la escuela, y medir sus impactos en el campo de la formación.

Por tanto, lo cierto es que se debe empezar a generar este tipo de reflexiones teórico-prácticas en la escuela y en los estudios de postgrado a fin de suministrar las bases para llegar a un debate fértil sobre esta problemática. Uno de estos intentos es la pregunta de cómo curricularizar a la globalización. El punto de partida será la búsqueda de trabajos que orienten hacia la reflexión sobre esta relación como forma de construirlos glocalizadamente.

Hemos querido generar este tipo de debates por varios motivos. El primero, porque estamos convencidos de que seguir abordando temas tan complejos como el que nos ocupa sin la debida contextualización y el acompañamiento de insumos teóricos de otras ciencias sociales y humanas no es la mejor manera de llegar a resultados óptimos en la calidad de la educación. Un segundo motivo tiene que ver ya propiamente con el objeto central de esta relación: ¿cómo curricularizar la globalización en diálogo con lo glocal?

En este sentido, no solamente el contexto sino los insumos teóricos permiten

esta confluencia. No hay duda, así un sistema educativo sale transformado. Son varias ramas de las ciencias sociales y humanas las llamadas a participar en este diálogo-debate. Una de ellas es la sociología, en cuanto nos sitúa en el contexto con los actores sociales, a fin de dar cuenta del sistema de cosmovisión con sus valores y tradiciones. Por ello, la sociología tiene mucho que decir frente a esta entrada de lo global que arrasa lo glocal. Quizá uno de los retos a los que se tiene que enfrentar el currículo escolar para estos tiempos de la globalización es hacerse él mismo global, en un doble sentido. En primer término, el currículo debe instalarse pensando el contexto con sus actores como forma social colectiva de construcción. Por otro lado, el currículo debe ser capaz de tomar alcances locales, regionales y supranacionales en diálogo de saberes y contextos, superando los compartimentos-estancos de las áreas del conocimiento a fin de impactar lo glocal frente a lo global.

Hoy en día se tiene la percepción de que las instituciones educativas tienen poco que ver con la vida cotidiana o con las expresiones socioculturales de la gente, cuando lo cierto es todo lo contrario. Una buena parte de las políticas públicas que afectan las actividades de la vida cotidiana escolar de la comunidad educativa se instrumentan a partir de decisiones tomadas en sedes alejadas de los entornos escolares; además de que, como es evidente, estas instituciones cada vez más son permeadas por el contexto.

En cualquier caso, la construcción de currículos glocales para abordar la globalización supone el presupuesto de curricularizar la vida cotidiana para este diálogo, como símbolo de formas culturales regionales que se abren con sus identidades a lo global: aquí está la fuerza de la educación en saber mantener esta comunicación fructífera.

No se trata, desde luego, de “cazar” peleas entre lo glocal con lo global en la construcción curricular. Sino más bien de construir currículos que tengan el peso suficiente para atender las necesidades de la gente desde la cotidianidad, y que pueda promocionar una intensa defensa entre docentes y estudiantes por

enseñar y aprender lo pertinente, como interés general del sistema educativo, que debe tener su lógica en esta construcción. Para el caso del Caribe, queremos una formación curricularizada que pueda efectivizar lo pertinente de la región. Una formación que promueva destrezas y habilidades para integrar este contexto y que favorezca la inserción laboral de nuestros jóvenes, por lo tanto se requiere de currículos glociales-globales que construyan caminos y puentes para favorecer un desarrollo humano digno del siglo XXI.

Construirlos glocalmente, puede ser un concepto que llegue para quedarse en los procesos de formación. Este currículo hace referencia a desafíos o retos que supone la comunicación con lo global. Para ello, se hace necesario, que su construcción esté precedida de un previo conocimiento comprensivo del contexto, a fin de entender esto de un currículo glocalizado.

Desde luego, intentar definir un proceso sumamente complejo como esta construcción es una tarea que debe ser abordada colectivamente. Sin embargo, es posible fijar algunas pautas que nos pueden ayudar a entender mejor qué es y cómo se construye este tipo de currículo, así como indicar algunos efectos positivos en su formación. Este es el objeto de las ideas que siguen:

1. Un currículo glocal, no existe; hay que construirlo. Esta construcción depende del contexto y de sus constructores con sus lógicas y sus propios ritmos. Se trata de pensar el contexto en diálogo con la globalización.
2. Lo glocal curricular en este diálogo debe generar prácticas educativas y formativas contextualizadas para dar cuenta de la articulación de los contenidos curriculares con el contexto, atendiendo a sus demandas en un circuito entre lo local, lo regional, lo nacional con lo global.

En este diálogo vale la pena recordar lo de Giddens: “La globalización es, pues, una serie compleja de procesos, y no uno solo. Operan, además, de manera contradictoria o antiética. La mayoría de la gente cree que la globalización simplemente ‘traspasa’ poder o influencia de las comunidades locales y países a la arena mundial. Y esta es, desde luego, una de sus consecuencias. Las na-

ciones pierden algo de poder económico que llegan a tener. Pero también tiene el efecto contrario. La globalización no solo prima hacia arriba, sino también hacia abajo, creando unos procesos para la autonomía local. Danie Bell (2000), lo describe cuando anota que la nación no solo se hace demasiado pequeña para solucionar los grandes problemas, sino también demasiado grande para arreglar los pequeños (Bell, 2000).

Para los procesos de formación, esta construcción, en doble dirección supone la necesidad de ir construyendo nuevos horizontes curriculares, por ejemplo en relación con la respuesta que deben dar las instituciones educativas a los retos de la sociedad, o también en lo que se refiere a la construcción de un currículo Caribe, como ese reconocimiento de una región con sus particularidades y posibilidades en la puesta en escena de un Sistema Educativo Regional Caribe. Este proceso ha sido lento, casi nada se ha hecho pensando en este reto. Los constructores curriculares deben pensar en esta posibilidad como parte de la lógica que informe el Sistema Educativo en general frente a los distintos procesos de globalización (Iafrancesco, 1998).

Consideramos que, falta una plataforma investigativa que impacte en lo regional, ya que a esta altura de los problemas frente a la globalización, solo nos queda la educación con sus dispositivos como el currículo glocal para enfrentar esta era. Importa señalar, que este imperativo debe desplegar un entramado de propósitos normativos, institucionales, culturales, etc., que sea capaz de poner en claro las reglas de ese diálogo y que, en este contexto, una serie de importantes fenómenos y problemas nuevos; los contenidos curriculares deben ser actuales y eficaces.

Lo anterior se patentiza en la posibilidad que, abordándola como proceso integral, interdisciplinario y globalizado nos ayude como un punto de ida y vuelta a enfrentar la globalización. Un currículo glocal sería, en muchos aspectos, una construcción de ideas, susceptible no solamente de una vinculación con el contexto desde teorías para dar respuesta a esas necesidades, pero sobre todo debe ser un dispositivo formador con un fuerte enjuiciamiento ético.

Lo arriba sostenido es relevante para dejar de lado esos currículos sin ninguna articulación con el contexto que siguen prevaleciendo, que no son alternativa alguna para enfrentar la globalización. Se debe dar paso a un proceso histórico-socio-cultural que dinamice nuestros contextos desde el currículo glocal. Este currículo es una alternativa frente a los procesos de globalización, ya que mueve a los sujetos colectivos locales y regionales a manifestarse con posibilidades reales contextualizadas.

Un currículo glocal es un fuerte impulso a nuestras localidades olvidadas por el Estado, a lo que implica reconocer las posibilidades desde estas localidades, para tener posibilidades de existencia desde la educación, activando los currículos para articular la escuela con la comunidad como objeto de preocupación de los constructores curriculares. Algunas favorabilidades de esta articulación serían:

- a) La democratización de las necesidades sociales desde el contexto escolar como espacio de creación e innovación.
- b) Esta articulación daría vida a lo local.
- c) Esta articulación debe integrar la era de la información.
- d) Las necesidades del contexto se globalizarán, ya que el Internet hace parte de la cotidianidad de la gente.

Una tarea permanente en la construcción de este tipo de currículo con dimensiones glocles, es legitimar los contenidos curriculares, como uno de los sentidos más obvios en este proceso, que tiene que ver con la selección, identificación y priorización de contenidos mínimos-máximos de enseñanza para reivindicar, en este punto, el papel de un docente-investigador, interdisciplinario y glocalizador para hacer frente a los retos globales a los que se enfrentará el currículo glocal.

Para potenciar este diálogo es indispensable el desarrollo y fortalecimiento de valores identitarios de pertenencia y pertinencia; de una formación glocal que no desconozca la formación global, que ella puede ofrecer dentro de este cu-

rrículo a fin de contribuir a la construcción de procesos de formación integral. Tiene que contraponerse a la lógica curricular de formar sin sentido de la diversidad cultural: se trata de reforzar esta identidad curricular como precondition de poder nadar en el océano de lo global.

Uno de los esfuerzos más comprometedores de un currículo glocalizado, es que debe servir como palanca para unir una región, como la Caribe, con otras regiones del país en un movimiento de crecimiento curricular nacional, que debe estructurarse a través de circuitos locales y regionales. Es de esta construcción de donde pueden salir mayores y mejores posibilidades de existencia de una vida digna desde la educación para los habitantes de nuestras localidades.

Esta construcción curricular, como presentación de un Currículo Caribe debe contribuir a fomentar la atención reflexiva sobre nuestra región a partir de la formación, fortaleciéndola en el contexto nacional con la generación de conocimiento. Ante todas las facetas y nuevas exigencias expuestas, es obvio que también el sistema educativo se modifica atendiendo las diferentes particularidades regionales. En suma, tenemos frente a nosotros un panorama sumamente complejo para los constructores curriculares, sobre cuyos problemas deben estar advertidos los educadores. La sociedad tiene sobre sus espaldas la enorme responsabilidad de imaginar retos y metas alternativas mediante la formación, y de ofrecer posibilidades a las instituciones educativas para estos compromisos.

Tenemos entonces, que esta interacción entre lo glocal y lo global es fructífero a los procesos de formación en los diferentes niveles del sistema educativo, lo que a menudo no ha sido debidamente analizado. Esto ha conducido a considerar dos posiciones al respecto, en muchos casos, hasta opuestas:

1. Aquellos, que consideran al currículo solamente comprometido con los parámetros oficiales referidos al enseñar. Ellos ven en este dispositivo de formación la forma preliminar de toda institución educativa por conocer los procedimientos oficiales, sin ninguna vinculación con lo local.

2. Los partidarios de la estrecha articulación del currículo con el contexto, en un diálogo de acciones y de posibilidades reales frente a las necesidades que demanda la sociedad: se confía en la identificación de problemas, siempre y cuando propendan por este diálogo.

Ambas posiciones pueden dialogar para mejorar los procesos de formación. La noción de un currículo glocal trata de “enfrentar” las demandas de lo global a través de los procedimientos pedagógicos y didácticos referidos a la enseñanza y al aprendizaje. Al darse esta interacción se actuaría por el interés glocal, lo que podría proporcionar reales posibilidades formativas, que en el mejor de los casos, ciertamente entrarían a satisfacer los ideales de las instituciones de formar para la vida, que a su vez sirva a los intereses de la sociedad.

La noción de una formación glocalizada desde un currículo a su vez glocalizado debe poner en escena sus propios principios, criterios y procedimientos, por ejemplo: asumir los problemas locales en diálogo con lo regional, nacional y mundial, fortalecer la lectura de insumos teóricos relacionados con la sociología, la historia, la filosofía, entre otros, atender una adecuada distribución curricular de contenidos con pertinencia, proporcionar la articulación con la investigación.

A causa del temor de las instituciones educativas y de los docentes por las consecuencias de ceñirse a los programas oficiales, en el supuesto de que desde ellos, las instituciones “formarán” competentemente y serán eficaces los procesos de gestión, encontramos que la formación ha perdido el asombro frente a los problemas de la sociedad en general. Se piensa por parte de los “sacerdotes” que ofician de lo oficial en estos procesos, que al formar bajo ese supuesto de las competencias los estudiantes y las propias instituciones están “certificadas”. ¡No se llamen a engaño! Se requiere, dejar de lado ese temor reverencial por lo oficial, frente a ello hay que formar a partir de los problemas de la sociedad, que no están en las recetas oficiales de los programas que desde tantas pruebas

someten a las instituciones educativas, pruebas que en su mayoría no asumen los problemas de las muchas localidades de la geografía regional y nacional.

En los últimos años el lenguaje en los procesos de relacionar formación con el currículo ha empezado a tener un lugar de preocupación entre los miembros de la comunidad educativa de las instituciones escolares. Académicos, docentes, investigadores y padres de familia apelan a los contenidos curriculares actualizados para reclamar una mayor atención de aquellos que diseñan los planes de estudios, a fin de que estos den cuenta del diálogo entre lo glocal y lo global, pensando en problemas que afectan a la sociedad en su conjunto y cuyo tratamiento requiere un esfuerzo desde la formación.

Este esfuerzo, cuando el objeto de preocupación es, por un lado la calidad de la educación, y por el otro, la educabilidad del ser humano, suele estar entrelazado con el tipo de construcción de currículo que haga una institución educativa. Se dice, por ejemplo, que debemos formar en competencias para la supuesta mejora de la calidad de la educación. Se apela, entonces, al currículo para formar al ser humano en los discursos de hacer antes que en el ser, sin atender, que en el diálogo propuesto, ante todo se hace necesario, formar al ser en la diversidad cultural para que haga desde cualquier contexto para justificar el discurso eficientista de las competencias.

Pero es importante tener en cuenta dos características del discurso en este diálogo que hemos propuesto que tiene relevancia cuando pretendemos comprender este tipo de demandas. Por un lado, el currículo glocal no tiene por qué reducirse únicamente a atender los problemas del entorno. Las exigencias para este currículo no se agotan en la valoración de nuestras problemáticas, se requiere, que dé cuenta de cuestiones de la globalización. Esta demanda valora el acercamiento de lo global a las esferas de los problemas de lo glocal. Por otro lado, la idea de asumir una formación global debe estar involucrada en este discurso más allá de unos simples contenidos o el diseño de unas competencias. Debe ser habitual en este diálogo acudir a estándares de formación global

que tienen en cuenta la movilización de los seres humanos hacia cualquier territorio.

Si pretendemos relacionar las exigencias de una formación global con la lógica de los problemas del contexto glocal seguramente requeriremos una concepción “integral, interdisciplinaria, globalizadora” y contextualizadora de la formación que permita justificar este diálogo. En este sentido, las pretensiones de una formación global se acomodarán a las pretensiones y demandas de lo glocal que se concentrarían en cómo garantizar un umbral de posibilidades formativas mínimas-máximas para que las personas no pierdan lo que son: autónomas, críticas y educables. También habría que pensar en insumos teóricos que, tomando como base la pertinencia cultural o la idea de intereses humanos básicos desde la diversidad cultural, insistan en que la teoría debe apoyar los procesos de transformación de nuestras sociedades, haciéndolas más justas y solidarias.

Y es precisamente esta concepción que defendemos a lo largo de nuestros escritos, que está en el trasfondo de las demandas de lo glocal frente a lo global, la que convierte a este ideal de justicia formadora en un imperativo categórico en términos de educabilidad. Por esta razón, no debe sorprender que, pese al “éxito” del discurso de las competencias en el sistema educativo colombiano, sigamos invocando que antes del hacer, hay que formar al ser. Lo cierto es que las instituciones educativas están engolosinadas con este “bombón” de las competencias. Se trata de que ellas adecúen sus estructuras curriculares para garantizar este diálogo en términos fructíferos, como nuestro estandarte ético en la formación. Para ello disponemos de muchos dispositivos, como por ejemplo, la vida cotidiana, como puntal formativo para la vida. Esta falta de diálogo puede recibir explicaciones diversas. Pero la primera cuestión que me plantearé en la finalización de este ensayo es la de si la responsabilidad de todos los actores de lo educativo-formativo puede estar éticamente justificada.

Debemos asumir, como punto de partida, que si no hemos concentrado nues-

tros esfuerzos en consolidar este diálogo en aras de una mejor calidad de vida no es por mera falta de ética, sino porque creemos que no hay razones como docentes o como directivos docentes para no actuar frente a estas exigencias. La pregunta es si hay razones para actuar como una ampliación de nuestro horizonte formativo. Una de las principales tareas es poder generar currículos locales con concepciones propias que se justifiquen adecuadamente en los procesos globalizadores de la formación.

En este punto se proponen tres líneas de manera sucinta que pretenden dar sentido a las demandas de este diálogo dentro de una formación axiológica: la responsabilidad de las instituciones por el egreso de sus estudiantes, la justicia social y la igualdad de oportunidades desde la educación a partir de la prioridad de las necesidades sociales. La primera busca dar cuenta en el currículo de la necesidad de argumentar los problemas sociales, analizando ventajas y desventajas para justificar una formación; la segunda, el análisis de cuál sería la fundamentación en valores de este diálogo y la tercera la capacidad de motivación social de la formación.

HACIA UNA EDUCACIÓN INTEGRADORA

La educación como integración debe ser concebida como un ámbito de divulgación cultural, artístico y formativo, donde las diversas instituciones educativas a través de contenidos de enseñanza y aprendizaje, como textos, material didáctico, libros, las TIC potencializan una formación integradora hacia las demandas de la sociedad. En este marco, la escuela se conecta con la regiones para centrar el interés de lo que enseña y lo que allí se aprende desde lo que investigan sus docentes para favorecer el desarrollo socioafectivo y cognitivo de los estudiantes, el pensamiento crítico infantil y su comportamiento y la relación entre lo que se enseña y se aprende con la vida.

Se trata con esta integración formular nuevas formas de concebir la formación que se imparte en la escuela a partir de lo que Hugo Álvarez (2009) desarrolló en su trabajo de grado en la Maestría en Educación de la Universidad Si-

món Bolívar, como es la forma básica de “pensar lo propio”, como lo didáctico consistente en pensar, cómo la educación integra la construcción social del concepto de región en todas sus dimensiones en los contenidos curriculares. Es una didáctica que se inspira en ese diálogo fluido entre la realidad circundante y la escuela. Y esta forma de enseñanza puede ser exitosa, si se extiende y promueve desde todas las áreas curriculares para dar cuenta, por ejemplo, para las instituciones con vocación rural, como la escuela es una alternativa de unir el campo con la formación; otro ejemplo, cómo vincular a niños y niñas a entender y comprender su unidad familiar y social, entre otros: esto para que los niños y niñas de la región se formen en función de pensar lo propio en estos tiempos de crisis, en el marco de considerar una educación y a la escuela como un proyecto de escuela pública inclusiva: de todos y para todos.

Se requiere que el conjunto de instituciones educativas de todos los niveles asuman la responsabilidad social de una educación inclusiva, que vendría a significar, que ella es permanente y que todos y todas deben estar en la escuela, a fin de que niños y niñas, adolescentes y jóvenes valoricen sus proyectos de vida en lo que significa formarse para la vida: se trata de convertir el aprendizaje en una experiencia formativa inclusiva de diálogo consigo mismo a través de las significaciones y sentidos que cada uno y una le da al aprendizaje.

Por ello, son válidos los interrogantes formulados en la invitación que el Ministerio de Educación hace a la comunidad académica en el marco del Foro Nacional sobre Calidad de la Educación 2010 a celebrarse en Bogotá en el mes de julio: “Aprendiendo con el Bicentenario” en torno al enseñar y el aprender: 1. ¿Cómo se ha transformado la enseñanza y el aprendizaje: quién, cómo y qué se enseña y aprende? 2. ¿Cómo se han transformado las instituciones educativas, cómo son hoy? 3. ¿Cuáles han sido los cambios en las relaciones que se han establecido entre la familia, la sociedad y las instituciones educativas?

Se trataría de que los responsables de la educación, como son la Familia, el Estado y la Sociedad estuviesen atravesadas para el caso de nuestra región por el

interés rector de pensar lo propio, como conocimiento a ser enseñado y aprendido para la vida: todo su accionar recogería las múltiples experiencias de la cotidianidad de este mundo Caribe para que encuentren su cabal justificación en los contenidos curriculares de las instituciones educativas; con ello, vinculamos real y efectivamente a la Escuela, la familia y la sociedad en este caro propósito. Esta vinculación permitirá construir los contenidos de enseñanza y aprendizaje, por ejemplo en el currículo de la primaria. Es volver la mirada al contexto en sus múltiples concepciones y diversidades, donde el interés radicaría a que los y las estudiantes encuentren sentido a la variedad cultural, ecológica, etc., de nuestra región, para que hagan parte de sus proyectos personales y para la sociedad.

La educación y en ella la formación, están obligadas éticamente con sus actores a señalar el camino de cómo integrarnos cultural, social y económicamente con el país, con Latinoamérica y el mundo, dentro de un horizonte de respeto por todo lo que representa la cultura: la formación está llamada a crear esos dispositivos formativos para pensar lo propio de nuestra gente, de nuestras culturas, de nuestros recursos naturales, desde una unidad cultural de nuestros pueblos que dé cuenta de nuestro pasado, presente y futuro. En este sentido el currículo escolar viene a aunar estos esfuerzos y puntos de vista para un progreso cualitativamente humano en todos los órdenes; en la búsqueda de una promoción de seres humanos profundamente tolerantes frente a la propia diversidad cultural de la humanidad, de la cual la región Caribe hace parte de ella.

En este marco podemos comprender la importancia de preguntarnos: ¿qué queremos integrar desde la educación?, ¿qué queremos interdisciplinar de los diferentes saberes en relación con el contexto?, ¿qué queremos globalizar de esos saberes que permitan apuntalar a la educación y la formación como palancas de un “desarrollo con rostro humano”? Responderlas significa comprender la construcción social de una educación integrada al contexto, que sea capaz de

favorecer una formación con una dinámica social además de productiva, que sea también y sobre todo empoderadora de los caros valores de la humanidad.

POR UNA FORMACIÓN PERTINENTE

El presente ensayo tiene por objeto analizar la acogida y desarrollo que ha tenido el principio de pertinencia en los procesos de formación en el sistema educativo, así como estudiar la posibilidad de ensayar su aplicación en las instituciones educativas del Caribe colombiano que, a mi juicio es susceptible de tal concreción por las siguientes razones:

1. El contexto exige a la escuela y la universidad “aterrizar” sus contenidos de formación a los desafíos presentes y futuros y
2. Los estudiantes responden ante estos retos de acuerdo a la forma como el docente logra esta articulación.

En tal sentido, se abordará el tratamiento que los curriculistas han dado a los aspectos fundamentales del referido principio. La relevancia de tal estudio, en nuestro criterio, radica en el hecho de que el principio de pertinencia le da consistencia a los procesos de formación, que ha estado permeando recientemente los procesos de construcción curriculares a través de diseños con fuerte componente en pertinencia cultural. Por tal motivo, aún cuando su uso es cada vez más frecuente, por un lado, como argumento invocado por las instituciones educativas y, por otro, como fundamento de las decisiones de estos, su implementación es relativamente escasa por parte de los currículos en los niveles de la Ley General de Educación colombiana o Ley 115 de 1994.

Por otro lado, para el caso del Caribe colombiano, el principio de pertinencia cultural viene teniendo un desarrollo desde la dimensión cultural en la construcción curricular, lo cual tiene su explicación, en parte, debido a lo que pesa la cultura en este contexto, la cual, a través de contenidos curriculares, lo ha acogido para la formación, a tal punto de considerarse lo propio de un sistema educativo (Mora *et al.*, 2006).

Ciertamente, la construcción de currículos, a partir de la mencionada ley, recogió dicho basamento, gestándose desde los fines y objetivos de la mencionada norma. Luego, en cuanto a su “curricularización”, si bien no abundan las obras monográficas sobre el tema para el caso colombiano, aquellas publicadas hasta la fecha son de excepcional calidad, e, igualmente, puede encontrarse un abundante número de artículos, también sobresalientes que lo abordan directa e indirectamente.

Dicho esto, resulta lógico afirmar que la implementación de la pertinencia, en comparación con el caso colombiano, ha tenido un mayor desarrollo en el sistema educativo colombiano y, siendo que la Ley General de Educación tiene gran importancia en el currículo y, en concreto, en los Proyectos Pedagógicos, resulta, por lo menos, interesante analizar la experiencia en el tema a la luz del camino trazado por el Grupo de investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas con su línea de investigación sobre Currículo, Formación y Saberes.

Ahora bien, resulta oportuno señalar que el principio de la pertinencia ha generado, y aun genera distintas posturas teóricas respecto a muchos de sus aspectos esenciales. En efecto, las teorías curriculares con pertinencia cultural plantean interesantes discusiones en torno a su importancia como categoría central para el diseño de procesos de formación; sus fundamentos o anclajes teóricos, conceptuales y metodológicos, los procedimientos para su configuración y sobre sus efectos plausibles. Así, en este ensayo, se pretende abordar, de forma general, estas cuestiones fundamentales de la pertinencia y, luego, desarrollar a manera de “pistas” su “curricularización” en contextos formativos.

Tal como asomamos anteriormente, la pertinencia como principio fundamental en los procesos de formación tiene manifestaciones en lo que concierne con propuestas curriculares pensando lo barrial, lo local, lo regional o lo nacional. Ciertamente, en este ámbito de propuestas se generan cambios muy rápidos que llevan a los Proyectos Educativos Institucionales a reaccionar y tomar las medidas a partir de los contenidos de enseñanza, siendo este el momento en

el que juega su papel importante el docente, configurando la selección de estos contenidos en su práctica pedagógica.

Por ello, siendo que en el marco de la formación integral, con motivo de que la pertinencia sea lo fundante en la construcción de currículos, se busca tomar medidas de índole pedagógicas, didácticas, evaluativas, curriculares y de gestión educativa que impacten el currículo, para que él asuma esas concreciones como un horizonte formativo en la construcción de propuestas educativas.

Así, en concreto la pertinencia viene a expresar la confianza que una determinada comunidad educativa tiene hacia los contenidos, como oportunidad seria para estimar el respectivo impacto en su aplicación a un determinado currículo. Luego de este proceso, como recepción y aceptación, debe señalarse que su uso formativo viene a sentar las bases para el posterior desarrollo de otro paso curricular, por ejemplo en el currículo de primaria permite apuntar baterías hacia su impacto en el currículo de la básica secundaria. En efecto, esto viene a ratificar más la importancia y la calificación de los contenidos curriculares necesarios como una de las reglas superiores en los procesos de construcción curricular, estableciendo su ámbito de operatividad, así como las condiciones que ameritan su aplicación.

De tal forma, tras esta construcción, la que debe ser tomada en cuenta por parte de los miembros de una comunidad educativa, la pertinencia como esa confianza creíble de que es posible una formación para la vida, será invocada cada vez con mayor frecuencia y continuará permeando los procesos de formación integral, hasta el punto de ser pieza clave, como figura formativa autónoma, que “empuja” a los otros principios, como la flexibilidad, con los que aquella se articula, reconociéndose así que ella desarrolla y fortalece el ser de una institución educativa y de sus distintos actores.

Así, tras su implementación en el currículo escolar, como un principio fundamental de la organización pedagógica-curricular, da confianza en una deter-

minada formación y hoy por hoy se extiende a los diferentes niveles del sistema educativo y ha sido acogido por los Proyectos Educativos Institucionales, asumiendo a veces, rasgos propios, incluso, distintos según el contexto.

De esta forma, comentado lo anterior, tanto en la organización pedagógica-curricular, como en el ámbito de la investigación, consideramos que la pertinencia nos permite hacer una aproximación al contenido de este principio-pilar de la formación, tal como se verá a continuación.

De cara a los diferentes niveles educativos en los que se pone en escena la pertinencia, podrá apreciarse cómo este tema en los procesos de formación integral lleva al centro del problema de tensión entre las necesidades del contexto y las de la institución educativa, que es la tensión contemporánea del educar y el formar: por un lado, la necesidad de articularla, a fin de generar confianza de los educandos y sus representados en un currículo con pertinencia; por otro lado, la necesidad de flexibilidad curricular para hacer posible este principio ante los cambios coyunturales o ante la constatación de que la realidad le habla a la educación y a la formación.

Por ello, puede afirmarse que la pertinencia surge como una reacción del contexto frente a la escuela para favorecer una formación para la vida, con la aspiración de convertirse en el proyecto de vida de los educandos, para que desde ella se garantice el estudio del contexto en relación con las demandas sociales, culturales, etc., en las cuales existe una confianza justificada de que las instituciones educativas darán respuesta.

Tras habernos aproximado en las columnas anteriores a la importancia de la pertinencia en los procesos de formación y sus implicaciones, consideramos oportuno abordar ahora su implementación en el currículo escolar. En tal sentido, en rasgos generales, puede decirse que esta implementación es su “curricularización”, que se da para materializar las preocupaciones de una sociedad

sedienta de necesidades que las traslada a la educación. Así, dicho esto, comenzaremos por comentar esta materialización.

La pertinencia en el currículo escolar, ha tenido su acogida y desarrollo, esencialmente, a través de la construcción de los Proyectos Educativos Institucionales hasta llegar a los contenidos curriculares de enseñanza. Por ello, a continuación se hará, en primer lugar, un breve recorrido de esta acogida, que ha suscitado un ejercicio académico por parte de la comunidad educativa, toda vez que ella se conecta con el contexto mediante este basamento, lo cual permite entrever el acercamiento progresivo de esta articulación, lo que viene a legitimar un determinado currículo. En segundo lugar, no puede dejar de resaltarse la progresiva consolidación de este principio como argumento para formar en y para la vida, cuyo culmen se materializa en la construcción de currículos pertinentes. En efecto, si bien motiva y exalta a un docente que ponga en escena contenidos de enseñanza pertinentes con el contexto: se trata de “aterrizar” el currículo a situaciones de la vida cotidiana de los educandos como inquietudes investigativas, lo que constituye la legitimidad de un proceso formativo. Son los cambios del contexto los que la imponen, ofreciendo oportunidad de medios y tiempos razonables para replantear las situaciones curriculares (Angulo, 1994).

Así, de cara a lo arriba señalado, se aprecia cómo el currículo y en él, los docentes están expectantes antes estas situaciones cambiantes, lo que hace extender esta recepción del concepto a la validación de una determinada formación, definiendo, incluso, los criterios para valorar su impacto desde los contenidos curriculares de enseñanza. De esta forma, amplifica el papel de una institución educativa, lo cual suscita el interés por parte del sector externo hacia ella.

Tenemos entonces, que la curricularización de la pertinencia en los procesos de formación y la escogencia de temas y problemas apropiados para la enseñanza, tiene primacía en el quehacer del docente, principio que ha de ser llevado al currículo, no tan solo para producir una confianza legitimadora de dicha

práctica, sino más bien para producir efectos plausibles y concluyentes en la formación de los educandos, que los lleve a actuar conforme a unos valores presentes en la misionalidad de la institución que los ha formado.

Tal como se desprende de lo anterior, la curricularización de la pertinencia se logra de la identificación, selección y jerarquización de temas y problemas relativos al área de conocimiento que haga el docente en su enseñabilidad, siendo esto de especial relevancia, por un lado, ya que representa la recepción expresa y firme que hace el docente del principio y, por otro, porque se plantea, con un rigor pedagógico-didáctico-curricular más articulado al contexto, motivos por los cuales el trabajo de este docente podrá denominársele como contextualizado. En tal sentido, podemos extraer dos requisitos de su curricularización:

- En primer lugar, la necesidad de realizar una selección equilibrada de temas y problemas que relacionen la vida cotidiana escolar del estudiante con los problemas locales, regionales, nacionales y mundiales e, igualmente, entre los fines de la educación y los temas y problemas necesarios 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, en especial de los padres de familia, siendo necesaria su exteriorización a manera de impacto de esa formación.

De esta forma, tras esta estrategia curricular concluyente de la pertinencia, la institución educativa desde su Proyecto Educativo continuará su desarrollo formativo, por una parte, definiendo con mayor identificación los temas y problemas acordes con su misión para su impacto y, por otra, ampliando su ámbito operativo a las distintas actuaciones de la institución. Asimismo, con la única intención de resaltarla, resulta interesante destacar que el currículo incorpore sus visiones y proyecciones a futuro, debiéndose hacer con más cuidado la selección de los contenidos de enseñanza.

Por último, así, en este contexto caracterizado por la creciente invocación de una formación pertinente, se va a una nueva etapa desafiante para las instituciones educativas, pasando de ser, únicamente instituciones de formación sin más, a ser instituciones que expresen como principio rector de su quehacer para la vida de quienes se formen en ellas.

LA ACADEMIA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La idea de la necesidad de una Academia de Ciencias de la Educación viene a consolidar los esfuerzos de la comunidad en esta área del saber, lo cual permite explicar sus orígenes, teniendo en cuenta el hecho de que hablamos de una entidad encargada de organizar a quienes se desempeñan en este saber; hemos querido dar cuenta de ella a través de este vehículo. Esta institución como tal puede afirmarse que nace en 2015 desde la dinámica de un grupo de doctores en educación. Es fruto del trabajo de un grupo de docentes investigadores formados como magísteres y doctores en esta área, los cuales han tenido la preocupación por los cambios actuales constituyendo propuestas para generar alternativas en este campo. La Academia que presentamos hoy en día es el resultado de un proceso donde su definición es clave para la puesta en escena de esta institución en el ejercicio de impactar a estas ciencias.

Pocos temas están llenos de lugares comunes como el de la educación. Suele repetirse que este campo recibe los insumos de otras ciencias; pero las de la educación son el resultado lógico del fortalecimiento del saber educativo en sus diferentes dimensiones y matices, lo que suele explicarse a través de la llegada por ejemplo de la sociología, la filosofía o la psicología, como la consecuencia el diálogo de saberes.

Tenemos entonces que la existencia de esta Academia está soportada funcional y orgánicamente. Desde un punto de vista funcional, esta institución tendrá la posibilidad de influir decididamente en las decisiones de los organismos administrativos del sistema educativo colombiano. Desde un punto de vista orgánico, atenderá un conjunto de células que tributen al campo de la educa-

ción. Se crearán con fundamento en el criterio material de los asuntos en los cuales se quiera influir, por ejemplo, en el subcampo del currículo, se creará la Escuela de Expertos Curriculares.

Consideramos que es un paso fundamental dentro de la especialización del sistema educativo. Se trataría de reconstrucciones desde el concepto mismo de educación a partir de proyectos para la toma de la idea de la necesidad de un organismo especializado como esta Academia en su utilización de la habilitación de este saber para el desarrollo y fortalecimiento de estas ciencias materializado en la conformación de una sólida comunidad científica: se trata de cambios perceptibles en la dinámica misma del concepto de educación. Siguiendo a Gaston Mialaret, uno de los “Jinetes de la pedagogía contemporánea francesa”, en su obra sobre *Las Ciencias de la Educación* (1981), señala, que si abandonamos la perspectiva histórica podemos examinar la palabra educación en las siguientes direcciones: Hablar de educación es ante todo evocar una institución social, un sistema educativo, donde la educación posee sus estructuras y reglas de funcionamiento? El lenguaje corriente utiliza la palabra educación en otro sentido: el del resultado de una acción; es sobre estos “productos” que se valora el sistema educativo y se refiere al propio proceso que relaciona, de una forma prevista o imprevista a dos o más seres humanos y los pone en comunicación, en situación de intercambio y de modificaciones recíprocas. Entonces, la Academia de Ciencias de la Educación pretende enaltecer este tercer sentido desde el diálogo de saberes encaminado a favorecer el desarrollo integral del individuo.

Es un esfuerzo dinamizado desde el Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas con escalafón A, por consolidar esta institución que apenas empieza su trabajo como comunidad científica. Si bien es cierto que la aceptación de su existencia zanjaría el divorcio de estas ciencias con otros saberes, esto mismo determinaría su transformación en una Academia. Esta determinación es la constitución del saber educativo institucionalizado en las Facultades de Educación que mediante un trabajo constituyente alrededor

de este saber tiene consecuencias en cuanto a las características de la formación docente. Esta creación es el trabajo paciente de docentes-investigadores, derivado de sus prácticas (Brandi *et al.*, 1997).

Hoy en día se trata de la aplicación transversal que consolida el saber educativo en las instituciones educativas de todos los niveles, lo que constituye un esfuerzo coincidente con otras Academias que abogan por este fortalecimiento en sus diferentes saberes. La consolidación de una comunidad científica en el campo de la educación es una actividad en curso por parte de sus integrantes, en su gran mayoría vinculados a grupos de investigación. Esta academia pretende cumplir la función de integrar a los actores del campo intelectual de las ciencias de la educación, partiendo del criterio de la existencia de comunidades académicas, lo que puede surtir el efecto esperado, su integración.

El término “Academia” genera usualmente convicciones científicas en un campo del conocimiento, asumiendo de esta manera una frontera, en este caso, el de las “Ciencias de la Educación”. De aquí deben indicar unos presupuestos teóricos por la institucionalización de esta Academia.

En los últimos 30 años el campo intelectual de la educación en Colombia ha asistido a una progresiva generación de conocimiento a través de escuelas y de las orientaciones consolidadas por corrientes ya pedagógicas, curriculares, evaluativas, etc., razón en virtud de la cual se hace indispensable este saber en los procesos de modernización del sistema educativo en todos sus niveles, lo que ha permitido orientar estos saberes entre posiciones de diferentes autores formados en estudios de maestría y de doctorado en educación. Lo anterior significa el fortalecimiento disciplinar de estas ciencias en el sentido que pueden reconducirlas a establecer un diálogo con otras ciencias desde proyectos comunes.

Una característica adicional a la institucionalización de las Ciencias de la Educación en una Academia viene a significar la notable ampliación de su ámbito

temático: al lado de las problemáticas tradicionales, que van de la teoría educativa al conjunto de esas ciencias, de la teoría a la práctica para la organización de los procesos de formación, sus integrantes fungirán de filósofos de la educación, cada vez más comprometidos con el estudio de cuestiones especializadas de lo educativo que los ubicarán al lado de otros pensadores de las Ciencias Sociales y Humanas.

Una posible clave del papel a desempeñar es la de poder facilitar discursos comprensivos del debate de una educación para este nuevo milenio, a tal punto especializado, variado y fluido, consistente en identificar en este conjunto de saberes aproximaciones teóricas, conceptuales y metodológicas que nacen de la crisis en las que se debate la sociedad actualmente.

Esta Academia encuentra su apoyo en la fundamentación científica que los investigadores y académicos del campo de la educación han venido consolidando en los últimos 30 años, quienes sostienen el carácter valorativo de la educación en el desarrollo de los pueblos. Por eso, quienes nos hemos dado a la tarea de darle piso científico nos proponemos desarrollar y fortalecer teorías, conceptualizaciones y metodologías que expliquen el hecho educativo en sus distintas dimensiones, pero no el hecho bruto como tal, sino en el plano de los hechos institucionalizados desde los saberes de las Ciencias de la Educación. Estos constituyen una categoría especial en la dinámica de estas ciencias que tienen una dignidad ontológica propia, en cuanto los hechos tienen su origen en la dinámica misma de la sociedad.

De otra parte, aquello que caracterizará esta Academia en el vasto ámbito de lo institucional relacionado con la educación es que las Ciencias de la Educación están en función de fines particularmente relevantes para la sociedad, como los establecidos para el caso colombiano en el Art. 5 de la Ley General de Educación (1994), fines para satisfacer las demandas de la sociedad.

Esta Academia abrirá los grandes temas contemporáneos de la educación, que

se convierten así en una perspectiva internacional, enriqueciendo el campo intelectual de la educación con nuevos aspectos, como la interculturalidad, el medioambiente, etc. Se trata entonces, de una apertura de las Ciencias de la Educación al diálogo con otras ciencias, en la espera de diversos resultados, como aquellos consistentes en las llamadas teorías educativas que apuntan hacia la resolución de problemas en donde la educación tiene mucho que decir y hacer.

Sobre la base de estas teorías a promocionarse desde la Academia, es posible caracterizar los enfoques educativos según líneas claras de investigación, que son las llamadas a participar en esta institución. A manera de ejemplo presentaré tres lineamientos. En primer lugar, estas teorías tendrán por centro la dimensión de fortalecer el campo intelectual del saber educativo, y afirmar su validez, según la perspectiva acogida por sus autores. Lo anterior es importante porque ello se traduce en la apertura de este saber a otros contenidos y, paralelamente, determinará el desarrollo de nuevos procesos teóricos. En segundo lugar, y sobre la base de estos nuevos presupuestos teóricos, queremos subrayar la importancia de los procesos de aplicación de dichas teorías para su determinación al interior de los sistemas educativos. En tercer lugar, en directa relación con el segundo aspecto, queremos evidenciar, a nivel de los académicos e investigadores en este saber, el vínculo de la Academia con respecto al quehacer y la dinámica misma del papel decisivo de la investigación en la institucionalización de la Academia de Ciencias de la Educación.

LAS NUEVAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Desde el Grupo de Investigación en Educación, Ciencias Sociales y Humanas queremos entrar al análisis de lo que el gobierno nacional considera para la sociedad colombiana y de manera particular para la comunidad universitaria, el texto de proyecto de ley reformativo de la Ley 30 de 1992, con la pretensión de hacer frente a los grandes retos que se le demanda a este tipo de educación de acuerdo con la postura del gobierno.

En primer lugar, es bien conocida la crítica que se ha hecho a propósito del carácter abierto que el gobierno hace frente a la entrada de recursos financieros de parte del sector privado, lo que de seguro traerá sus discusiones con sus pros y contras. La determinación que ofrece buena parte de su articulado, cuyo mejor ejemplo es el conjunto de aquellas determinaciones que consagran la Constitución Política en materia de Autonomía Universitaria, han arrojado un manto de duda sobre el carácter jurídico que pueda tener la lectura que haga el legislador colombiano, y luego la Honorable Corte Constitucional sobre ese asunto en particular.

La innegable presencia de elementos determinantes como política estatal en los enunciados del articulado deja la impresión de que el Gobierno, al momento de convocar a la sociedad a tomar parte de la lectura de este proyecto de ley, no ha seguido un proceso de argumentación política desde la base de los estamentos que representan la educación superior; más bien se presencia de la lectura del texto, que es ambiguo, que quiere hacer del discurso de la calidad el sostén ideológico del proyecto, que bien podría motivar una decisión diametralmente opuesta a la efectivamente adoptada; que en vez de ceñirse a los lineamientos de promover un proceso de diálogo parece haberse adecuado para este tipo de decisiones en la presentación *motu proprio* al Congreso de la República.

En tal sentido, el texto del proyecto de ley sobre la reforma a la educación superior plantea, fundado no solo en las razones arriba anotadas sino especialmente en su convicción vehemente del principio democrático para que el legislador convoque a las fuerzas vivas de la sociedad colombiana para un debate sobre qué tipo de universidad y de formación quiere de acuerdo con los mandatos constitucionales; para ello deberá verificar y garantizar que la confección del texto legislativo sea el resultado de este proceso democrático, fundado en el respeto y el pluralismo. La textura del articulado, saca a relucir estas consecuencias jurídicas directas, por lo que el legislador deberá realizar un estudio

atendiendo las diferentes visiones de la sociedad colombiana representada por sus comunidades académicas y científicas cuando se inicie el debate legislativo.

Un primer punto de distanciamiento, es que el proyecto de ley, como el de la educación superior, en tal sentido, no debe ser excluyente: deben encontrarse una gran variedad de remisiones a la realidad de la educación colombiana, como por ejemplo, su déficit presupuestal y la autonomía universitaria, que son principios e incluso políticas determinadas para que sea de calidad. La atención de los estudiosos del derecho educativo en relación con este proyecto debe centrarse principalmente en dos asuntos: el análisis de su constitucionalidad que informa la relación entre formación y Constitución Política; y, en segundo lugar, en las disposiciones constitucionales y legales que dejan abierta la posibilidad de ampliar el abanico que sea un derecho fundamental por medio del establecimiento de ciertos principios, como la dignidad humana, como clave de deducción del resto de garantías no definidas expresamente por el constituyente y que tienen que ver con la educación. De ahí, nuestra pretensión de un debate amplio para garantizar estos presupuestos constitucionales.

Esto puede superarse al ser apoyada la construcción del texto con una labor de interpretación de lo presentado como proyecto en dos consideraciones: la primera es el reconocimiento de la necesidad de acudir a consagraciones amplias que permitan la inclusión de todas las opciones de la sociedad civil en el cuerpo del texto mismo. En estos términos, el acogimiento de todas las visiones que conforman el abanico democrático en el texto garantiza que el proyecto de ley sea una norma pluralista y democrática, y que, por esa misma vía, las diferentes voces del concierto democrático sean protegidas por la ley aprobada por el Congreso de la República.

La segunda consideración conduce al empleo de juicios y procedimientos de adjudicación edificados sobre postulados de racionalidad y coherencia, como el de proporcionalidad y ponderación que tanto el gobierno como el Parlamento deberán tener frente a lo que significa la educación superior en instituciones

públicas y privadas, lo que significa la inversión privada y el sagrado derecho constitucional de la autonomía universitaria, los cuales han señalado caminos expeditos para descifrar el proceso que lleva a las decisiones jurídicas concretas a partir del articulado en relación con la autonomía de las universidades.

Un segundo reparo al mencionado proyecto de ley se funda en la constatación de una seña particular que caracteriza en su mayoría a los enunciados normativos de la legislación educativa colombiana. Se trata de la naturaleza incompleta de algunos textos del articulado. Sobre este punto nos detendremos en nuestras próximas entregas, pues este asunto constituye la ocupación central de este ensayo.

Consideramos que el texto presentado por el gobierno nacional es un documento inacabado que deberá ser mejorado con los debates que se harán en el Congreso de la República con las fuerzas vivas de la sociedad colombiana, cuyo contenido deberá determinar el rumbo de la educación superior colombiana.

Dado que esta serie de ensayos se vuelcan en una vertiente específica del Proyecto de Ley de la Educación Superior presentado por el gobierno de Juan Manuel Santos, evitaremos un estudio de todo el articulado que rodea el texto. No obstante, no podemos obviar, aunque sea con brevedad, una concisa presentación de ideas claves para entender la naturaleza y el papel del principio estructural, que debe ser, como es la autonomía universitaria en el marco de nuestro Estado constitucional. Por ello nos limitaremos a esbozar los aspectos más generales y de necesaria explicación, y así poder desarrollarlos en trabajos posteriores, al hilo del discurso que se le vaya dando al mencionado proyecto.

A continuación, daremos cuenta, muy resumidamente, de la naturaleza normativa de la autonomía universitaria y su categorización como principio jurídico, su imbricación con el fortalecimiento del desarrollo académico y científico de la universidad colombiana.

La autonomía universitaria responde a un derecho inherente a la naturaleza misma de la Universidad como institución, es un derecho que incardina un conjunto de principios y valores estatuyendo su razón de ser para actuar como garante de una conciencia crítica de la sociedad y de la humanidad. Se trata de una norma constitucional, en tanto se encuentra enmarcada en el Nuevo Ordenamiento Jurídico Político de 1991.

Sin embargo, debemos profundizar algo más, aunque sea brevemente, en la naturaleza normativa de este texto constitucional, que consideramos es punto crucial en el proyecto de ley que el gobierno ha puesto en consideración de la sociedad, hasta determinar si nos encontramos ante un derecho fundamental de la Universidad como persona jurídica, un principio o una finalidad. Dado el espacio con el que contamos, nos limitaremos a defender la naturaleza de este derecho fundamental, entendido como un mandato que goza de un plus, de un elevado nivel de compromiso tanto de la propia institución como también por parte del Estado para garantizarlo. Tal concepción va en consonancia con pronunciamientos de la jurisprudencia de la Corte Constitucional que considera necesario para optimizar la misionalidad de la Universidad.

La autonomía universitaria tiene antecedentes históricos, y consecuente con la razón de ser de la Carta Política de 1991. Al mismo tiempo su condición de derecho fundamental trae una consecuencia determinante: su ponderación en el marco de esta constitucionalidad y la creación de principios y criterios para su puesta en escena, es decir, para ser valorada y respetada. En cuanto a la ponderación en el actuar de la Universidad, este ser se deriva de la condición de cómo se ejerce en su resultado aplicativo: se trataría de establecer una serie de principios para mostrar su papel creador y de crítica al interior de esta institución. Estos principios a establecerse, no son el resultado para someter a un control impositivo por parte del Estado a la Universidad, sino el resultado de un proceso deliberativo que crea, en última instancia, reglas a tener en cuenta en la vida misma de la Universidad, poniendo así de manifiesto las imbricaciones entre el concepto de autonomía universitaria y el actuar mismo de esta institución.

Este sagrado derecho constitucional, se convierte en una defensa misma a la Constitución Política, ya que desde la autonomía se desenvuelve el orden jurídico y digno propuesto por el Texto Superior, enfoque que ha permitido destacados avances en la constitucionalidad colombiana, con fuertes basamentos hacia el respeto y valoración a la consagración de los derechos enmarcados en esta Norma de Norma.

Para esta explicación y para la propuesta del gobierno sometida a consideración de la sociedad colombiana, creemos que tanto el gobierno como el poder legislativo deberá buscar el debate deliberativo y argumentado con los actores sociales en cuanto a la autonomía universitaria y los otros procederes que hay en el proyecto, deberá entenderse esta como ese instrumento que permita el crecimiento y fortalecimiento de la Universidad en el sentido que investiga desde la libertad de cátedra y de investigación. Como resultado de esta deliberación argumentativa, podrá explicarse la necesidad imperativa de que las universidades gocen de este derecho constitucional sin cortapisas, sino sometida al imperio de la Constitución y la ley a fin de obtener un crecimiento armónico e integral de la Universidad en relación con las demandas y necesidades del Estado Social de Derecho.

Esta herramienta de crecimiento deberá ser considerada en el proyecto reformativo de la Ley 30 de 1992 como el resultado de un consenso racional entre la representatividad de esta institución, el gobierno, la sociedad y el poder legislativo. Lo anterior sencillamente para incorporar un discurso desde los actores en el articulado y desarrollo de la norma a ser presentada al Congreso para así llegar a soluciones más racionales, más argumentativas y por tanto más legítimas.

La propuesta del proyecto reformativo de la Ley 30 de 1992 o Ley de Educación Superior, presentado por el gobierno nacional, en palabras del rector de la Universidad Nacional de Colombia es “una propuesta altamente insuficiente”. Yo diría que es un documento inacabado, cuyo contenido debe terminar de

llenar el legislador para arribar con mejores luces gracias a la intervención de toda la comunidad universitaria y de la sociedad en general.

Sin embargo, esta reflexión sobre el carácter incompleto de este proyecto ha sido recibido con fuertes críticas; nada más leer la prensa desde cuando el gobierno lo hizo público, recordar la última manifestación de la comunidad universitaria en su contra, por citar algunos ejemplos de repudio generalizado, ya que el contenido del articulado además de “insuficiente” e “incompleto” ha dejado de lado la concertación inicial para que llegase con buena presentación ante el Congreso de la República.

Así, el nutrido grupo de disposiciones del proyecto vertidas en sus artículos remiten unas veces al presupuesto oficial de la universidad, otras a la inversión del sector privado, otras a disposiciones sancionatorias, no tendiendo puentes que permitan la aplicación de lo jurídico con la realidad real de la educación superior, en especial, la del sector público y, al mismo tiempo, plantea una nueva dinámica que supuestamente facilitaría la cobertura y la calidad con la entrada del capital privado en los predios universitarios.

Debe decirse que la educación superior se enfrenta al importante reto de aplicar la docencia, la investigación, la proyección social y la internacionalización, como sus funciones inherentes, a la solución de problemáticas locales, regionales y nacionales, contextos que remiten a un orden internacional, que es la globalización de la educación y, al mismo tiempo, hacer tejidos consistentes que sustenten tal reto: he ahí porqué la defensa a la autonomía universitaria, ya que ella propende por un pensamiento crítico al interior de los espacios de formación. En las disposiciones del proyecto, por ejemplo, en relación con la calidad de la educación, como bien lo señala José Fernando Isaza, exrector de la Universidad Jorge Tadeo Lozano, el proyecto en pos de hacer cumplir la obligación constitucional de inspección y vigilancia, tiene un capítulo sancionatorio, de corte similar a un código penal o de policía donde prima más la supuesta eficiencia que la legitimidad, existiendo la razonable inquietud de que pueda utilizarse como medio de coacción para alinear las universidades a

las doctrinas oficiales so pena de sufrir sanciones. Por ello se prevén castigos no solo por violación de disposiciones legales, sino también por violar normas institucionales o por desacatos.

Los argumentos que se han planteado en los diferentes foros y en la prensa en contra del proyecto pueden agruparse en dos razones, sobre las cuales los expertos que han escritos sobre dicho texto y la reiterada jurisprudencia de la Corte Constitucional en materia de autonomía universitaria reflexionan con detenimiento y ofrecen respuestas nada alentadoras frente al mensaje oficial del proyecto. Alegan estos autores (Kalmanovitz, López, Rodríguez, Wasserman, Isaza, entre otros), que se viola la autonomía universitaria, denotando un rechazo a lo que busca la norma: propiciar la entrada de capital privado para ampliar la oferta del servicio, reduciendo los aportes presupuestales para las universidades públicas, como lo sostienen algunos de los autores referenciados.

Hay una realidad: pareciera que con el afán santanderista del culto a ley, el fetichismo jurídico, consistente en creer que esta lo puede todo; se piensa que el problema de la cobertura y la calidad con dicha ley todo queda de por sí resuelto. Lo que se observa es que la prolija expedición de normas, no ha ido acompañada del fortalecimiento y robustecimiento cada vez más necesitado de la educación pública en todos los niveles, y la aptitud del gobierno se encamina a demostrarnos que la “confianza inversionista”, esta vez en la educación, lo arreglará todo.

En este contexto brota la idea de bloque para hacer suya la educación pública, lo que en el proyecto se aminora no como fórmula de conciliación sino de una imposición de la inversión privada en esta: una vez más es la sociedad colombiana y de manera imperiosa los estamentos representados en este nivel educativo los llamados a presionar por el diálogo y el consenso para tratar de determinar la hoja de ruta de una universidad humanista que apunte a la ciencia y la innovación para reconocer e impactar nuestras realidades.

Capítulo II

CURRÍCULO, SU TRAYECTORIA CONCEPTUAL

BASE CONCEPTUAL PARA PENSAR EL DERECHO EDUCATIVO

Para pensar en una base constituyente del *Derecho Educativo*, se trataría de abordar temas de gran actualidad en el debate jurídico-educativo. Por mencionar algunos de los temas que son objeto de este tratamiento, que serían: “La constitucionalización del Derecho Educativo”, “Bases y fundamentos del Derecho Educativo”, “El contexto en la construcción del Derecho Educativo”, “Objeto, finalidad y responsabilidad social desde el Derecho Educativo”, “El Derecho Educativo y la realidad social”, entre otros.

Estas temáticas, son producto de la articulación del campo del derecho con el hecho educativo, son temas muy variados que son también debatidos entre académicos, litigantes y directivos docentes de los diferentes niveles del sistema educativo, porque no solo tienen en común el elemento cronológico temático de tratarse de contribuciones referidas al campo del derecho, que se constituyen en planteamientos y preocupaciones comunes que les otorgan cierta unidad al Derecho Educativo. No puede dejarse de mencionar que se trata de temas relacionados con la discrecionalidad administrativa, la responsabilidad extracontractual del Estado y el principio de legalidad; preocupación que sostiene en una línea de generar conocimiento en relación con el poder discrecional en el sector educativo. Por lo que podemos anotar, que todo esto viene a ser el fruto de una reflexión profunda de varios años sobre las bases del derecho constitucional y el Derecho Administrativo en la articulación del quehacer educativo.

En concreto, se pueden apreciar dos grandes ideas que le otorgan unidad a las diversas cuestiones para pensar el Derecho Educativo:

- Su constitucionalización, como un planteamiento que lo ha venido caracterizando desde la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991 y las Leyes educativas 30 de 1992 y 115 de 1994. Uno de sus objetivos básicos es normativizar el actuar del sistema educativo, lo cual se concreta en temas como: “El Derecho Educativo y la organización de las Instituciones Educativas”, “El Derecho Educativo y la Evaluación Escolar”, “El Derecho

Educativo y el sentido de Inspección y Vigilancia del Estado desde los Procesos de Acreditación y Certificación”, “El Derecho Educativo y su relación con el Derecho Administrativo”, “El Derecho Educativo y Convivencia Escolar”. Esta constitucionalización implica un punto de partida metodológico y epistemológico que entiende que las reglas y los conceptos no están predeterminados sino que son creados autónomamente de acuerdos con los fines educativos de una sociedad y las funciones del sistema educativo en respuesta a los del Estado Social de Derecho.

Constitucionalizar el Derecho Educativo significa partir de la idea de que el hecho educativo es una construcción social y cultural y de que las categorías que lo constituyen tienen que depender, por consiguiente, de las razones por las que el orden social ha construido este Derecho, entendido como el conjunto de principios organizativos de la sociedad que ha diferenciado a la educación con características propias, que le vienen de la Constitución Política.

-La necesidad de tener en cuenta las aportaciones de las ciencias sociales y humanas en la construcción del Derecho Educativo. Ello nos lleva a construir una teoría comunicativa del Derecho Educativo en detrimento de la tradicional perspectiva instrumental que aun caracteriza al quehacer del actuar de la Administración Pública en el sector educativo. Entonces el marco de este Derecho está soportado en una base socio-cultural, que viene a ser un concepto alternativo al tradicional uso de la norma educativa, “la norma por la norma misma”, que viene a significar, que es un concepto normativo y comunicativo del hecho educativo, que ocupa un lugar preferencial en la escala de valores de la Constitución Política de 1991.

La constitucionalización es lo transversal a este derecho: ¿hacia un Derecho Educativo ajustado a la Ley de Leyes o fuera de ella? Este Derecho sirve para orientar la normativización del sector educativo en una línea distinta de la impulsada únicamente en el mero interpretar “lego” del hecho educativo; la línea de interpretación es relacionar la norma educativa con factores sociales y culturales.

IDENTIDAD Y AUTONOMÍA

Identidad y autonomía son conceptos que van paralelos en los procesos de construcción curricular, y, si bien el segundo refleja ese clima de libertad que debe existir a nivel de las regiones y de las propias instituciones educativas, es precisamente esta comunión entre estos conceptos lo que constituye el eje de esta relación: nada más y nada menos que lo básico para sustentar y soportar los basamentos de esa construcción. Como se trata de una nota presentativa a esclarecer esta relación, la cual es apoyada por una serie de procedimientos que están regulados por el contexto mismo para poner a dialogar el currículo Caribe con las expectativas regionales, pretendiendo misionalmente llegar a los “tejedores” de currículos contextualizados en las instituciones escolares.

En esta construcción no solo hay un interesado, la región como tal, como ente territorial, que lo es constitucionalmente, sino también los habitantes que la integran, que son los más interesados en la presentación de esta identidad, puesto que cada uno de los habitantes de la región Caribe quiere sentirse representado con su puesta en marcha, debida y diligentemente llevado a todos los niveles del sistema educativo, de aquello que a todos nos compromete a hacer: formar integralmente a niños, niñas y jóvenes.

La construcción de este currículo, desde la relación anotada, sin embargo, pretende servir a los fines públicos de la educación como derecho constitucional mediante el objeto que la ley educativa le confiere: hacer posible la formación a través de los fines del sistema educativo colombiano. De ahí que un prestigioso investigador de todos los tiempos, el Dr. José Consuegra Higgins, escribiera que la razón de un educación para nuestra región, es y debe ser siempre, la de “pensar lo propio”, este pensar viene a constituir la estrategia pedagógica y didáctica para afinar la construcción de currículos contextualizados. En este proceso existe un referente, que deberá ser el norte de esta construcción, ese referente es el contexto, de donde se extrae toda la nutrición de ese “pensar lo propio”, dándose una auténtica compenetración entre realidad y currículo. De hecho, lo que cuenta son las referencias culturales, económicas, ambientales,

sociales y educativas, como lo pertinente en este Currículo Caribe. Aquí la compenetración debe ser estrecha, día a día, y de ahí el llamado que se haga a los responsables de la educación en la región, ya que este proceso viene a ser algo así como la biografía de este currículo que deberá informar y configurar los procesos de formación en todas las instituciones educativas.

Aparte de los fundamentos teóricos presentes en este dispositivo, hay toda una suerte de técnicas para esta construcción para llegar desde lo local hasta lo regional y viceversa. De ahí, que sea preciso un cambio radical en la manera de cómo se ha venido construyendo este tipo de propuestas curriculares, puesto que no se trata ya de una simple obra de arquitectura curricular, sino de contemplar esta construcción como una empresa regional formativa, la cual suscita una cantidad de problemas a ser abordados en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, que no son ajenos a la formación propia que se imparta en la región.

Se trata de fortalecerla a partir de la construcción de currículos pertinentes, y se deberá distinguir dos fases en este proceso: una primera de formación general básica, y una segunda de formación específica. De esta manera tendríamos profesionales pensando la región desde sus respectivas formaciones. Se requiere hacerla más cercana a las necesidades vitales de la región, reforzando de esta manera la necesaria especialización, de modo que se necesitan de estos diseños que huyan de las generalidades para apuntar a las especificidades como problemas de la sociedad. Esto es y deber ser lo del día, tanto en escuelas como en universidades de la región.

A PROPÓSITO DE LA RENUNCIA DEL DIRECTOR DE COLCIENCIAS

Mediante la Ley 1286 de 2009, Colciencias se constituye en el ente rector de la investigación a nivel nacional, organizado a través del Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación dependiendo directamente de la Presidencia de la República. Esta institucionalización, vía legal, se concibió sobre la base de que la Educación Superior esté soportada sobre uno de sus

pilares: generar conocimiento para el desarrollo y bienestar de la sociedad colombiana. Es por ello, que a raíz de la presentación de la renuncia del Dr. Restrepo como director de esta entidad, ella deja “un sabor amargo”, en el sentido, de que se corre el riesgo de que su dirección sea entregada a grupos políticos interesados en este cargo debido al papel de que esta entidad goza en materias de direccionar recursos de las regalías para su objetivo.

Frente a la hora de los indignados, podemos señalar que la comunidad académica y científica debe estar alerta a esta “toma” de la investigación por los políticos. Debemos hacer valer los principios de nuestro Estado Social de Derecho para reafirmar, que ella debe ser promovida desde el alto gobierno, y debe ser democrática, descentralizada (regionalizada), que apunta a la integración para una mejor calidad de vida de los habitantes del país; debe apuntar a la innovación desde todas las áreas del conocimiento, entre otros.

En cuanto a su democratización, viene a ser el principio que sustenta la ampliación de los fines del Estado colombiano para que irradie con su impacto a todos los estratos sociales; así como la participación de todos los miembros de la Comunidad Académica y científica en su funcionamiento y direccionamiento. Entre los aspectos contenidos en este pilar que debe sustentar el papel de Colciencias que apuntan a la concreción de esta democratización, pueden citarse, entre otros, la acentuación de la autonomía como un régimen propio del que gozan las Instituciones de Educación Superior, concebida como el régimen que les permite realizar sus funciones básicas sin interferencias externas a ellas, pero plenamente comprometidas con su entorno social, responsables de ofrecer unos resultados académicos y de generación de conocimiento capaces de optimar la calidad social, económica, política y cultural de las localidades, las regiones y el país. Es decir, una autonomía para la investigación desde la democratización genera libertad, pero una libertad social y políticamente comprometida con el interés estatal.

También tenemos en esta democratización, el tema de la participación de las

regiones, de las comunidades científicas y académicas por áreas del conocimiento en el direccionamiento de Colciencias, esto en razón, de que los cargos de este ente no responda solo al querer burocrático del gobierno sino a los intereses de las comunidades agenciadoras y generadoras de conocimiento. Todo esto constituye un soporte fundamental para su funcionamiento y, su presencia en estos organismos contribuirá a lograr unas mejores relaciones entre Colciencias, las Instituciones de Educación Superior y el contexto.

Lo relacionado con la descentralización de la investigación desde Colciencias, debe ser entendida como un proceso de transferencia de autoridad y competencia, lo que se considera deseable y favorable para el desarrollo y fortalecimiento de la investigación en las regiones y para todos los niveles del sistema educativo colombiano. Este proceso de transferencia está “en pañales”, por lo que debe haber “un reparto equitativo y justo” para las regiones, lo que demanda del Estado y los Departamentos como entidades regionales, la condición indispensable, de disponer a corto plazo de un Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación, con amplias competencias para que los organismos gubernamentales y las Instituciones de Educación Superior puedan trazar políticas propias de desarrollo integral local y regional, tomando como eje fundamental la formación de unos recursos humanos, por ejemplo, la formación de doctores en áreas prioritarias, aptos para ese desarrollo.

Vinculado a esta descentralización y como complemento de esta, hay una cuestión consustancial como es la Desconcentración, lo que viene a entenderse como el procesos de distribución de competencias administrativas de Colciencias a los Sistemas Regionales de Ciencia, Tecnología e Innovación, mediante la creación de organismos de dirección y coordinación a los cuales se les asignen competencias de manera general y permanente, a fin de que puedan cumplir sus funciones y atribuciones dentro del marco geográfico de cada región.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CURRÍCULO CARIBE

La construcción de un Currículo Caribe tiene, de entrada, la ventaja de que,

tratándose de las prioridades de hacer realidad el Sistema Educativo Regional como algo permanente y extendido del Sistema Educativo Estatal, siempre habrá lugar a cuestiones novedosas si asume lo pertinente para la región. De ahí que en este intento, que pretende contribuir a los procesos de formación que respondan a nuestras realidades, el tema de la pertinencia curricular es clave en la actualidad (Díaz, 1989).

El currículo es, de suyo, algo en lo que, una vez soportado de insumos teóricos también pertinentes, se pasa a la etapa de las técnicas para el diseño, desde categorías de análisis para el abordaje de los contenidos curriculares, también pertinentes, quedando estos insertos dentro de ese Sistema Regional que debe apuntalar tal construcción, justificando cada basamento, cada criterio, cada principio en su ajuste con el Caribe. La cuestión de esta realidad es precisamente hacer de esta construcción el paradigma educativo-formativo de la región, ya que en él se junta la energía de lo identitario con el querer realizar una perfecta adecuación sociológica-histórica-cultural y educativa fortaleciendo el presente y futuro de la educación y la formación en la región.

El tema de la pertinencia en la construcción de un currículo Caribe por tomar uno de los muchos basamentos que consolida este dispositivo de formación, viene a consistir en aquella disposición de formación por atender las necesidades del contexto: es esa mirada que hace la institución educativa por encontrar y descubrir que él no es sino la respuesta creativa de las muchas problemáticas llevadas a los procesos de formación a través de él. En una región como la Caribe, con una predominancia por los hechos culturales, tenemos, que el peso de la cultura en la construcción curricular es y debe ser lo abordado teórica y prácticamente en todos los entornos de la formación, de la misma forma en que el valor de la cotidianidad deberá articularse a estos procesos para hacer más creíble un currículo pertinente para la región. De ahí que este currículo, debe nacer de acuerdo con circunstancias sociológicas, históricas y culturales de los conocimientos de nuestras cotidianidades, como el mejor procedimiento para enrrutar la formación, siendo lo idóneo al fin perseguido.

Hoy, lo pertinente es un imperativo en todos los procesos de formación para las instituciones educativas de la región: se trata de un cambio radical en el sistema educativo desde el currículo. La realidad nos muestra este imperativo, que no debe ser solo construcción de un pequeño grupo de iniciados, no como círculos cerrados, sino la conformación de grupos sociales, culturales, académicos, de investigadores, los que hipotéticamente pudieran estar interesados en concurrir en este proceso de construcción curricular. Por eso el proceso de participación, no debe ser una técnica prostituida en la que la finalidad perseguida se falsifique porque la realidad es otra: aquí debe primar una sociología del currículo, para anotar que lo importante es la activa participación de grupos sociales interesados en el desarrollo y fortalecimiento de este tipo de propuestas.

Esto deviene más evidente en la regulación de los procedimientos para la construcción que como tal se exige, donde esta regulación tenga en cuenta la participación de todos los involucrados.

No es de extrañar que desde 1994 con la expedición de la Ley General de Educación se haya considerado que ella es una norma que promueve esta activa participación. Y ello es aun más apreciable en la construcción de propuestas curriculares Macro, como sería la Construcción de un Currículo Caribe, donde este concurso activo pasa a ser el modo ya inicialmente normal para valorar el papel de los actores como tejedores del currículo. Y ello vale igual para la construcción de cada uno de los currículos de las instituciones educativas, para poder rescatar el papel de la cotidianidad en estos procesos, tratándose aun mayormente en las localidades pequeñas de la región. Y es que basta con la identificación de las problemáticas pertinentes para que los actores las hagan suyas en la formación, concluyendo que aquello que se ha transformado se debe al papel de la participación en esta construcción, como la finalidad última de lo que se pretende conseguir, que es ni más ni menos que llegar al justo objetivo de la ley educativa: formar integralmente.

Una de las prácticas predominantes en la investigación educativa y que parece insertarse en una tendencia ascendente es el desarrollo e implementación de una gestión de casos pertinentes con las problemáticas educativo-formativas en los planteles de formación.

Las propuestas de investigación que realizan docentes investigadores en el Caribe colombiano adoptan una función activa en la construcción secuencial y cronológica de estrategias curriculares importantes. Estas difieren del modo tradicional de intervención social de las problemáticas que caracterizan a las instituciones escolares. El concepto de propuestas educativas, como casos, para impactar donde laboran los educadores puede incluir varios aspectos, siendo los más destacables la determinación de lo pertinente a los objetos de estudio por parte de ellos.

Una de las prácticas predominantes en quienes concluyen Maestría en Educación es el deseo de impactar los procesos formativos, ya sea en lo curricular, lo pedagógico o lo didáctico, entre otros: se trata de vehicular el problema de investigación por tratarse en forma diferente de acuerdo con el contexto; con ello se fomenta el uso eficiente de los escasos recursos disponibles con que cuenta el sector oficial de los niveles señalados por la Ley 115 de 1994. En esencia, esta estrategia hace que el docente se convierta en una parte muy importante del proceso de transformación que vive su escuela.

Además, se fomenta el encuentro de los actores educativos y sociales, a través del trabajo de campo que se realiza y enfoca principalmente en llevar preguntas concretas, observar lo singular, lo aparente y el análisis de contenido para comprender la realidad de su institución. Su propósito general es alentar esta articulación como apropiación, para ver que la problemática del contexto requiere del trabajo investigativo permanente.

Esta estrategia está acompañada de procedimientos para hacer más válida la aplicación de los instrumentos en el trabajo de campo. Entonces, tenemos que

la esencia de esta vehiculización es la intervención del docente investigador en la construcción de su propuesta de impacto: es una prueba de convergencia entre el problema por investigar, los objetivos y lo que se propone.

Esta estrategia y práctica investigativa desde la docencia refleja una tendencia ascendente por responder a la integralidad de los problemas socio-educativos; se trata de comprenderlos mejor, para introducir innovaciones y aumentar la calidad de la educación.

Las prácticas examinadas en los múltiples trabajos de investigación en el campo de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar (2008-2014), reflejan una combinación de haceres que tienen por objeto estimar los casos que no han sido aprehendidos investigativamente, planeando la construcción de proyectos, evaluando las problemáticas presentes que sirvan mejor a los intereses de las instituciones educativas para una mejor obtención de recursos en el proceso de modernización curricular permanente. La literatura educativa presentada por estos trabajos entre otras temáticas abordan: la educabilidad como principio pedagógico para promover y fortalecer el desarrollo moral autónomo en el currículo; el desarrollo de procesos comprensivos fundamentados en la cultura y una didáctica lúdica que ayude a estimular habilidades y destrezas de la dimensión comunicativa en el preescolar, el dibujo y la pintura, como estrategias curriculares para desarrollar el pensamiento creativo, entre otros; refleja un consenso en torno al eficiente papel que los docentes investigadores han hecho del campo intelectual de la educación.

Lo anterior presenta una significativa tendencia hacia la especialización de trabajos de los docentes investigadores. Esto tiene la ventaja adicional para las instituciones, en el sentido de poder contar con un recurso altamente formado, que les puede proyectar la formación en sus colegas mediante la adaptación particular del problema según los diferentes enfoques curriculares o pedagógicos.

EL ESTADO DEL ARTE DEL CONCEPTO DE CURRÍCULO

El tema del estado del arte del concepto de currículo en los procesos de formación es clave para entender las dinámicas de la educación, por lo tanto hace parte de toda la elaboración teórica que pueda realizarse en torno a ella, por ejemplo, la obra de Díaz Barriga constituye una de las primeras y más importantes referencias a tener en cuenta en las tendencias contemporáneas curriculares sobre el tema y, más recientemente, Magendzo, confieren una especial trascendencia dentro de su exposición al referido asunto de este concepto, llegando incluso a plantear que el aspecto referente a la relación de currículo y formación, es necesario respecto a la ubicación teórica de la construcción curricular, postura que no deja de resultar interesante si se tiene en cuenta que el currículo es hoy por hoy el que promueve los debates hacia dónde debe ir la educación desde el alcance y los límites que el contexto impone a tal construcción (Mora, 2009).

Tradicionalmente se ha definido el currículo como el plan de estudios en una determinada formación; lo discrecional de una institución educativa como un acto reglado por ella, para significar que mientras tratándose de esta potestad institucional el dispositivo no se ve limitado a dar cuenta de las exigencias del contexto, ni de las circunstancias que deben configurarlo para aplicarlo en cada una de las dinámicas de las áreas del conocimiento, donde él debe detallar estas fijaciones por el precepto de formar, lo que no deja en esta construcción tradicional espacio alguno a la más mínima valoración de la cotidianidad del contexto, cuando estamos en presencia de unos actores también tradicionales, lo que lleva a encontrar esta definición que le confiere esa mayor o menor libertad de juicio y decisión frente a lo que debe enseñarse o aprenderse, habida cuenta que alguno de sus elementos integrantes (de acuerdo con su estructura clásica, a la que recién aludimos) ha sido agotadora y plenamente desconocedora de toda la comunidad educativa.

Tales definiciones que, como se apreciará en otro apartado, enfatizan en que el currículo es un espacio o ámbito de decisión institucional para regular la

enseñanza, ámbito decisorio que este, por tanto, se traslada a los docentes a través de lo que enseñan; podemos calificarlas como definiciones formales, esto es, que definen el currículo por su contenido explicitado en el plan de estudios, por los rasgos de las asignaturas que contienen la práctica docente, en contraste con otras definiciones que podríamos denominar contextualizadas del currículo, que se caracterizan en función de su contenido u objeto, es decir, la relación de la escuela con el contexto y la identificación con el conjunto de posibilidades formativas para la institución educativa de apreciar y valorar el interés del contexto específico y general en relación con los contenidos curriculares presentes en el proceso de construcción curricular.

Este será el criterio metodológico que seguiremos en nuestra exposición de algunos de los múltiples conceptos –los que resultan más significativos– que se han elaborado de currículo: comenzaremos por referir aquellas concepciones del dispositivo que lo definen desde la perspectiva formal o para posteriormente, hacer mención de las aproximaciones contextualizadoras al mismo. No obstante, a partir de ahora avanzaré que estas dos visiones del concepto de currículo antes que contrarias, se nos antojan complementarias, toda vez que, en la mayoría de los casos, el ejercicio de construcción curricular por parte de una institución educativa, lo primero a formular, es con qué concepto de currículo se parte como norte de ese proceso, lo que supone, si así no se hace una débil programación de su actividad por parte de la institución, como la correlativa potestad de que goza para valorar o no el contexto o el asignaturismo del plan de estudios en ese caso concreto, efectuando ponderaciones entre el currículo y los intereses de la institución que concurren con su misión en el supuesto específico sometido a la consideración de uno de estos dos factores.

Nuestra posición es, por tanto, aquella con la que se establece la relación con el contexto y, en tal medida, el concepto de currículo que tomaremos como punto de partida para estudiar asuntos ciertamente derivados de él, como la formación integral, nos aproxima a un juicio que privilegia todo el conjunto de posibilidades curriculares.

Tal y como ya lo anotamos, en los insumos teóricos contemporáneos curriculares constituye un lugar común el afirmar que el contexto con sus demandas, como lo relevante en este mundo globalizado, al cual se adscribe la necesidad de que la educación cumpla con tales encargos a través del currículo en momentos históricos precisos, lo que comporta un ejercicio de adecuar los contenidos curriculares con tales tareas. El aumento de esta necesidad se traduce en cierta tendencia a darle la formalidad requerida a la construcción curricular partiendo de los referentes conceptuales pertinentes que se revelan como la capacidad de determinar las decisiones más concretas para delinear la adecuación o los fines generales de la educación.

En este sentido durante el siglo pasado los expertos curriculares ponían de presente cómo a la educación y en ella la formación, le era relevante la denominada racionalización curricular, orientada hacia una vinculación formal con el contexto: era el proceder para favorecer la previsibilidad de un conjunto de acciones, lo que viene a contraponerse con la pretensión modernizadora del sistema educativo, encaminada a la consecución de que se considerará lo más satisfactorio, a partir de la perspectiva de los contenidos curriculares, esto es, de la prevalencia de principios y fundamentos materiales éticos, políticos, culturales, etc., a las exigencias prácticas, utilitarias y éticas por parte de los constructores curriculares. En este juego dialéctico, la institución educativa se viene a constituir en la forma más racional de aprehender el contexto; y, lo es en los sentidos siguientes: en precisión, continuidad, disciplina, rigor y confianza; calculabilidad, por tanto, para los constructores curriculares; intensidad y proyección curricular; aplicabilidad formalmente a manera de destrezas y habilidades para toda suerte de tareas; y susceptibilidad procedimental de contribuir con la formación integral para alcanzar lo óptimo en los resultados de posibilidades formativas curriculares.

De acuerdo con esta idea, la contextualización del currículo como racionalidad formal ha propiciado la consolidación de un currículo burocrático, que es racional en la medida que su actuar se verifica a través de la aplicación automá-

tica de principios, criterios y fundamentos dados, subsumiendo la formación en el currículo. No obstante, este modelo ha evidenciado una metamorfosis si se advierte que el currículo burocrático se ha pasado al modelo denominado como “el currículo pensando las dinámicas de la sociedad”, en el que los actores y los dispositivos curriculares ayudan a señalar objetivos, fines, criterios, principios y fundamentos para alcanzar un currículo de pertinencia que es y debe ser el llamado a encauzar las actuaciones de la práctica educativa en su organización conducente a su consecución.

Y es que ante la imposibilidad de promover la participación de toda una comunidad educativa en los procesos de construcción curricular debido a la multiplicidad de intereses que puedan resultar implicados al regular esta actividad, entonces, es cuando los constructores especializados en esta dinámica optan por poner en escena un determinado concepto de currículo a fin de saberlo conjugar, autorregulando el proceso a los fines del sistema educativo con los que cada vez más el currículo debe sintonizarse como un espectro programático o valorativo, con la consecuente remisión que ello supone a criterios y principios de decisión extracurricular como el contexto, criterios políticos, técnicos o económicos, o lo que es igual, a una clara determinación del querer de un sistema educativo o de manera específica a una institución educativa, lo que lleva a la flexibilización de la construcción de diseños curriculares, que no es otra cosa, en definitiva, que un incremento por las demandas del contexto.

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN CURRICULAR

La construcción de una línea de investigación curricular tiene una característica sobresaliente: su desarrollo y fortalecimiento se logra a través de la interacción con el contexto, por cuanto es necesario, para lograr la identificación de los contenidos de enseñanza de un programa de formación en un contexto dado, o lo que es lo mismo, para identificar los contenidos curriculares.

La construcción de una línea a partir del contexto da una buena idea del desarrollo sistemático de trabajo por parte de los “tejedores” o “constructores”

curriculares en palabras de la investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, doctora Alicia de Alba, y esto resulta crucial para entender el aporte colectivo en una institución educativa, ya que debe entenderse el currículo como aquel conjunto de posibilidades formativas que sus actores piensan, definen y materializan cómo desean alcanzar la mejor formación integral de los educandos.

En otras palabras, este quehacer en el campo del currículo viene a ser significativa en relación con su contexto, a fin de promover prácticas de formación reales que puedan responder a la dinámica de la sociedad y a las relaciones sistemáticas entre las áreas del conocimiento. La importancia de la línea de investigación curricular en una institución educativa, viene a estar determinada por la resolución de problemas educativos, tiene la tendencia a dinamizar la misión de la institución. Esta debe ser capaz de leer con sentido de orientación o agrupación los problemas de una determinada formación, llevando a los constructores curriculares a una integración con el contexto y las prácticas ya pedagógicas o evaluativas, con la consecuente comprensión de los contenidos de enseñanza salidos de esa interacción. Esta determinación solo es posible, entonces, si se construye para cada formación, con una teoría curricular integral que haga las interrelaciones que arriba hemos acotado como relevantes.

Los problemas que esta exigencia plantea son variados, por una parte es necesario:

1. Identificar en concreto las relaciones con el contexto con sus debidas acciones y estrategias consideradas relevantes.
2. Identificar los contenidos curriculares más relevantes dentro de la línea de investigación.
3. Finalmente es necesario identificar o construir teorías curriculares pertinentes al contexto.

Para entender la dinámica de esta línea, se requiere de un esfuerzo por precisar problemas curriculares-formativos, mediante la identificación de los subpro-

blemas curriculares en relación con la pedagogía, la didáctica, la gestión o la evaluación como relevantes, estructurando esa identificación como un discurso que dé cuenta y sentido a esos problemas. Este tejer viene a definir la existencia de un balance en lo curricular, que sirva como regla de conducta a los investigadores en este campo y principio de crítica a la actividad investigativa. Sin dicho “tejido” de racionalización de la línea curricular, el campo intelectual de lo curricular tendería, literalmente, a su incomprendibilidad.

Este “tejido” que produce la complejidad curricular en lo teórico y en su diseño no tiene sentido sin estos esfuerzos de racionalización a través de ese estado del arte, concebido de manera consistente y exitosa durante el siglo XX mediante la técnica de identificar autores y problemáticas curriculares.

Una línea de investigación en lo curricular es una idea clave que concreta a una determinada formación. Una línea como discurso es una pregunta o un problema educativo-formativo bien definido, bajo el cual se abre un espacio abierto de posibles respuestas. Este espacio se constituye en estrategia conveniente para identificar las posibles soluciones a las que ella apunta.

El principal interés de su construcción radica, en la identificación de los cambios de una determinada formación, por ejemplo, la doctoral a lo largo de una tendencia en un determinado contexto. Así, por tanto, es posible encontrar estas tendencias cambiantes en la identificación a su vez de teorías curriculares, que reorientarían la línea en su dinámica.

Lo interesante en el proceso de construcción de una línea de investigación pensando en el currículo consiste en el acompañamiento de unos antecedentes curriculares mediante el concepto de “estado del arte” o “balance teórico curricular”, que viene a ser la expresión de una serie de literatura en lo curricular. Este recorrido, que es necesario hacerlo, es el deber que tiene todo investigador de ubicarse en el lugar del “universo teórico del currículo”, a fin de que estos precedentes curriculares, que frutos de investigaciones y reflexiones de las di-

ferentes teorías, enfoques y paradigmas, le permitan compartir, identificarse o generar nuevas producciones en este campo.

Una línea de investigación construida a partir del anterior proceso le permite además al investigador ver que gran parte de ese “universo” expresa cambios sustanciales que van ligados a momentos históricos, lo que resulta relevante para el estudioso del currículo: mediante la línea se puede pesar la solidez que tengan esos recorridos o trayectorias curriculares como balance de ese estado del arte. “Pillamos” las reiteraciones de autores o teorías en cuanto a temas y problemas hasta el punto de “mirar” su estabilización, lo que viene a darnos la consecución de líneas estables y bien argumentadas en el tiempo, que por tanto, merecen que en nuestros trabajos relacionemos esa solidez como prerrequisito de su vinculación a nuestros trabajos y parte de los insumos teóricos (Mora, 2008).

Este recorrido que hacemos, es una interpretación que explica las prácticas curriculares en los procesos de formación, ya que resulta claro que un autor o una teoría en el tiempo han vinculado temas o problemas que pueden dialogar con los nuestros como antecedentes vinculantes con el trabajo que hagamos, corroborando la existencia de determinadas problemáticas en el tiempo o que no han sido tratadas. Por tanto el “problema curricular” que está presente en una línea de investigación nos crea el escenario curricular. Aquí el problema es la pregunta que encabeza nuestra preocupación y que el investigador intenta resolver mediante la identificación y la interpretación de dinámicas curriculares-formativas en la relación con el contexto: se trata de una técnica útil para esta construcción.

Se trata de hacernos de problemas curriculares situados en contextos y relacionados con conceptos que contribuyan a enriquecer la línea. Para ello, ya consolidada esta como es concepto grueso, se hace necesario desagregarla en varias líneas autónomas que han tenido su nacimiento y tributan a la gran línea de investigación, que aquellas han nacido de la identificación de proble-

máticas aún más particulares en un determinado nivel educativo, en el que se identifican problemas concretos, que vienen a constituirse en los escenarios de investigación curricular de ese nivel, por ejemplo, el preescolar, donde se concretizan significados, conceptos y teorías pensando esa formación, permitiendo el debate sobre su sentido.

Construir una línea de investigación viene a significar el conocimiento a profundidad de ese estado del arte, de ese problema al que apuntamos, en la competencia de identificar elementos comunes y divergentes en las teorías que puedan servir a nuestros propósitos. Se trata de:

1. Identificar contextos formativos de nuestro tema o problema
2. Responder a la pregunta: ¿qué tanto esa identificación contribuye a nuestro problema?, y
3. ¿Cómo los autores precedentes han respondido a esa problemática?

Lo anterior, es un ejercicio indispensable para el investigador, donde es aconsejable, no apuntar a la formulación de problemas generales, sino concretos que especifiquen notablemente a una formación relacionada con un contexto: ¿Cuáles son los problemas de aprendizaje en los procesos lectores de los niños del grado quinto de la educación básica? Entonces, es evidente que en su abordaje se relacionan autores, teorías y conceptos que dan cuenta del escenario de estos. Lo que nos lleva a sostener que su adecuada identificación permite la construcción de líneas de investigación ya que parte de la atención de problemas de formación muy concretos. Aquí está la competencia del investigador para identificarlos y argumentar en una específica línea de investigación.

Entonces tenemos, que la construcción de una línea de investigación curricular escenifica el balance o la trayectoria curricular de determinados temas y problemas, mediante un ejercicio de comprensión de teorías y conceptos que han ganado puesto en el “universo curricular”, que es el estado del arte como trayectoria investigativa, el que nos brinda caminos recorridos o por recorrer por el curricularista, donde la línea construida hace el balance entre la diversi-

dad de temas y problemas de los teóricos, como distintos “subuniversos” curriculares de los cuales se desprenden intereses relacionados con el contexto, ya sean culturales, económicos, políticos, tecnológicos, etc. (Mora *et al.*, 2006).

Una vez identificadas las temáticas y problemáticas curriculares pensando la formación debe el investigador identificar problemas específicos y relevantes, bien definidos. Este procedimiento, debe partir por partes. La primera consiste en formular de manera adecuada el encabezamiento de la línea curricular, esto es, el problema curricular-formativo, evitando la generalidad. Unas ejemplificaciones del problema podrían ser:

- ¿Cuáles son las prácticas curriculares que promueven procesos de investigación en la formación de licenciados?
- ¿Cuál es el diseño curricular que promueve la investigación en la formación de licenciados?

La dinámica de respuesta a los anteriores problemas se observa en el balance del estado del arte que realice el investigador, entendido como ese mapeo que lo lleve a identificar grandes momentos en el desarrollo de la línea de investigación curricular. Se trata de presentar este balance no como un simple ejercicio lleno de contradicciones, sino presentar los cambios significativos, impulsados por hechos políticos, económicos, tecnológicos o culturales. Esta interpretación del estado del arte de la investigación en apoyo a la construcción de la línea de investigación supone la realización de la escritura de discursos curriculares que permitan ver que existe una cultura investigativa en torno al currículo desde sus prácticas en los diferentes tiempos y espacios, a fin de argumentar nuestra línea al interior de un determinado programa, por ejemplo la formación doctoral en educación.

Con lo anterior se favorece la disciplina de estudio de los antecedentes investigativos dentro del campo intelectual de la educación: se trata de una técnica procedimental para “pillar” a los predecesores curriculares, pues constituyen la toma de posición dentro del subcampo intelectual del currículo. Este pro-

cedimiento dinamiza el análisis curricular para la construcción de la línea, haciendo más visible otro importante concepto dentro de este proceso constructivo, pudiendo identificar tendencias curriculares clásicas, modernas y postmodernas.

Es necesario notar a la altura del escrito que la construcción de una línea exige que desde ella se seleccione, identifique, priorice y jerarquice esas principales tendencias, con sus actores, temáticas, planteamientos y problemas. En cualquiera de los casos de este mapeo curricular, se interpretan argumentativamente con una problemática estructural de los procesos de formación en relación con el currículo. Entonces, el investigador tiene la tarea de identificar esos planteamientos para poder construir la narrativa de su línea de investigación dando cuenta de esa cultura investigativa: esto en relación con las corrientes curriculares clásicas.

Hay otro grupo de tendencias curriculares, se trata de las modernas, las cuales comparten problemáticas con las clásicas, que contribuyen a la construcción de propuestas curriculares para una formación muy determinada. En este sentido, una línea de investigación construida o fortalecida desde ella tendrá un objetivo concreto: el dominio de un subcampo en lo curricular en relación con una formación. Se trata de un análisis dinámico para “pillar” antecedentes curriculares. En un orden explicativo podemos decir que:

1. Estas tendencias modernas curriculares en la construcción de una línea de investigación, resultan ser aquellas que concretan problemas de una formación permitiendo hacer amplias interpretaciones de esta relación.
2. A menudo son ambiciosas en materia de fundamentación de los basamentos curriculares y, en los que se hace referencia a los grandes metarrelatos de las tendencias clásicas de manera comparativa.
3. Son, por sus propósitos y reglas tendencias que diseñan currículos enmarcados en determinadas corrientes curriculares que apoyan los vacíos de esos diseños para consagrar construcciones enmarcadas en visiones reformistas de la sociedad (Eggen *et al.*, 1996).

Algunas de estas tendencias curriculares, en consecuencia, consagran posiciones para pedir que toda propuesta formativa responda a su debido contexto. La energía de su construcción se deriva del ímpetu que le pongan los tejedores curriculares. Las características de estas tendencias modernas, por otra parte, hacen que estén robustecidas por expertos teóricos del campo, debido a que muchos de ellos han sido experimentados docentes-investigadores dentro de él, los cuales llegan a sustentar un marco referencial curricular sostenido desde fuertes argumentos. Estas tres características hacen que estas tendencias se construyan sobre balances curriculares vigentes, que siguen siendo citados y utilizados por su presentación amplia y sistemática que hacen de las teorías curriculares pensando los procesos de formación (Mora, 2009).

En cuanto a las tendencias postmodernas curriculares, son aquellas en las que el investigador trata de definir con autoridad académica en el subcampo intelectual del currículo unas líneas demarcatorias de trabajo investigativo ligadas a la fragilidad de los tiempos actuales, y en las que usualmente se decantan problemas de corte filosófico para la educación, casi sin ninguna relación con las tendencias precedentes. La mayor complejidad de esta tendencia proviene del hecho de que el investigador curricular tiene un conocimiento más completo de las vicisitudes frágiles de los tiempos actuales y, por tanto, trata de llegar a optimizaciones en que todo se puede en los procesos de formación. Esta tendencia empodera sus objetivos hacia la construcción de teorías curriculares para la vida.

Su importancia estructural hace que sean pensadas por la importancia de los problemas actuales desde el problema formal concreto y sus propósitos teóricos, y terminan haciendo relación concreta con el escenario formativo que busca resolver.

La tipología de tendencias presentadas sugiere que una adecuada estructuración de una línea de investigación curricular exige en cuál de ellas nos movemos. Lo anterior, para que la metodología de línea por construir, por tanto,

tenga impacto en una determinada formación debe tratar de hacer esta identificación en torno a problemas formativo-curriculares bien definidos desde los escenarios constitucionales. Esto implica que una línea de investigación no puede construirse por mera afinidad conceptual, sino que es imprescindible, al mismo tiempo, cercanía y relevancia en relación con el contexto mismo.

A continuación presentamos unos pasos metodológicos para tal propósito:

1. El primero hace relación con la posibilidad de dar solución a la relación del contexto con la formación desde el currículo. Su propósito fundamental es el de ayudar en la identificación de los problemas del contexto que sean traducibles en los contenidos curriculares de la línea por construirse. El investigador curricular debe tratar de hallarlos, y para ello se requiere cumplir con los siguientes requisitos:
 - a) Que sean relevantes y actuantes, que causen impacto en una determinada comunidad, y
 - b) Que, como problemas relevantes sean cercanos a unos objetivos de un determinado nivel del sistema educativo.

Todo lo anterior aumenta significativamente la posibilidad de construir teorías y diseñar currículos que den respuesta a un escenario de formación relevante.

Un segundo paso metodológico en la lógica de la construcción de una línea de investigación curricular tiene que ver con la identificación de teorías curriculares relevantes y de paradigmas de la educación y la formación. Esto significa que estas teorías por identificar buscan la valoración teórica-conceptual para esa construcción, utilizando con fuerza argumentativa las teorías más relevantes en apoyo de su objeto de estudio, permitiendo de igual forma la estructuración de la línea. Con estas referencias teóricas a la mano del investigador, puede ahora decir que ha conformado un nicho teórico curricular que va a tener a la mano para sus citaciones (Mora, 2010).

Finalmente, el tercer paso metodológico curricular para la construcción de

una línea de investigación, consistirá en la aplicación de ese estado del arte para dar entrada a su construcción de contenidos temáticos y problemáticos. No se trata de contar con una amplísima cantidad de teorías curriculares sino que, por el contrario, hay que tener la capacidad de citar aquellas teorías pertinentes dentro de ese nicho teórico curricular, como queriendo tejer acerca de ella con lo mejor de esa masa teórica pertinente que define y da contorno a la línea curricular.

Un análisis así deberá mostrar sus resultados si se complementa con las otras subcategorías del campo intelectual de la educación, como la pedagogía, la evaluación, etc. Después de la construcción de estos pasos, algunas precisiones queremos hacer: el camino presentado sugiere que la identificación de teorías es un proceso clave, científico, para el abordaje de los problemas formativos que son humanos y que se resuelven recurriendo a teorías y conceptos con capacidad de convencer acerca de la validez de una línea de investigación argumentativa capaz de incidir en un determinado nivel del sistema educativo, por ejemplo, en un proyecto de doctorado en educación.

LA GESTIÓN EDUCATIVA

Es un tema de creciente interés para el desarrollo de las instituciones educativas, en especial para hacerlas contextualizadas a los grandes factores de cambio en la sociedad. Lo anterior a que esta gestión conlleva es a la implementación de innovaciones curriculares que entran a consolidar el Proyecto Educativo escolar. Se busca lograr una articulación entre la misma y el contexto a fin de identificar tanto los aspectos y procesos integradores, como las debilidades. Se trata asimismo de poder generar ideas innovadoras para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El propósito de la gestión educativa es contribuir con el mejor desempeño de las instituciones escolares, en vista de los cambios externos discontinuos tan radicales de la sociedad del conocimiento; con ello se pretende generar procesos curriculares que permitan impactar el aprendizaje, la creación, adaptación

y difusión de los saberes enseñables entre el contexto y la escuela o la universidad. Todo esto es posible cuando con el diagnóstico realizado dé cuenta de los datos obtenidos, cómo se procesan, el uso de las TIC, y ante todo, la capacidad de innovación y creatividad por parte de docentes y estudiantes.

La gestión educativa es una herramienta para mejorar el desempeño de las organizaciones formadoras: lo anterior, en razón de que en estas instituciones, además de adquirir conocimiento y acumular conocimientos a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, también se crean. Este atributo le confiere a las instituciones educativas con sus espacios de formación una capacidad “inteligente” para abordar epistemológicamente el contexto desde los diferentes saberes que se movilizan en el currículo escolar, necesariamente desde la creatividad y la innovación, que se considera 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 debe distinguirse su cultura, sus relaciones, así como sus capacidades y actitudes, que se deben traducir en destrezas, habilidades y competencias a favor de buenas prácticas de gestión educativa. Por otro lado, se identifican los siguientes procesos de gestión: identificación, captura, organización, adaptación, aplicación, creación y difusión. En cuanto a la tecnología viene a constituir los soportes físicos y virtuales con que cuenta la organización escolar.

Así mismo, en la gestión educativa, deberá considerarse para un desarrollo y fortalecimiento estratégico escolar los siguientes componentes, conocida por Bueno (2002) como 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; tenemos también el Aprendizaje Organizativo, que es el enfoque subyacente que da sentido

y continuidad a la Misión de la organización escolar y por último, la Dirección del Conocimiento Educativo en relación con el contexto, que entra a reflejar su capacidad de creatividad e innovación.

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 esa gestión es la interacción de todos los elementos de este dispositivo de organización escolar, el cual se presenta como un sistema integral, interdisciplinario y globalizado en los procesos de formación.

En tal sentido, la Misión institucional es la que orienta a la gestión educativa, ya que a partir de ella se diseña el perfil 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 resultados 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.

PROPÓSITO DE LA ENTRADA EN VIGENCIA DEL TLC

Queremos referirnos al tema de “La pertinencia de lo que debe ser enseñado en el currículo escolar: a propósito de la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio, TLC”. Para ello, se trata de considerar al currículo escolar como la herramienta clave que pueda orientar a docentes y estudiantes en la construcción de contenidos de enseñanza y aprendizaje pertinentes en estos procesos de formación. La llegada de este tratado, debe propiciar espacios por medio de los cuales, las instituciones educativas puedan comunicar sus apreciaciones, para diseñar los mejores contenidos, a fin de que ellos sean míni-

mos-máximos, esenciales, básicos, pero ante todo pertinentes para el enseñar, el educar, el aprender y el formar, como preocupación, fundamental en el Caribe, en especial para el departamento del Atlántico y el Distrito de Barranquilla.

Esta comunión entre currículo escolar y pertinencia de lo que se debe enseñar con la entrada del TLC, creemos se asegura si los Proyectos Pedagógicos generan espacios de reflexión, que tengan vocación comunicativa desde los contenidos de enseñanza, es decir, que se empoderen en el contexto, para que se tenga la mirada desde esa relación: en ella juega un papel clave la selección de los contenidos curriculares que hagan los docentes, porque viene a representar su pertinencia en el currículo escolar.

Un currículo con pertinencia viene a configurar un nuevo lenguaje, que es el lenguaje de poder promover lo que la sociedad necesita, desde lo local, regional, nacional y mundial, con lo cual se da un proceso de construcción del tejido social de estas preocupaciones desde la escuela: se establece una nueva relación de situación y de postura entre aquel y la sociedad, porque ella se ve representada y movilizada desde lo educativo, esto es, dar a conocer sus preocupaciones: para que el currículo favorezca su pertinencia, donde lo cotidiano entra a dinamizar las prácticas pedagógicas y curriculares, promocionando el encuentro, en este caso con el TLC desde el enseñar.

Para comprender la importancia de la construcción de un currículo de esta naturaleza, se hace necesario responder a la pregunta: ¿Cómo él se convierte en una estrategia formativa en la escuela para promover el sentido de enseñanza y aprendizaje del TLC? Esto, por supuesto, nos lleva a “mirar” más allá de unos contenidos temáticos o de las lógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje, promover en los diferentes niveles del sistema educativo la comprensión de este instrumento-tratado para que sea la manera de ver, y la manera de divulgar nuestras riquezas, fortalezas y debilidades, nuestros desafíos y también en lo que puede vulnerar la economía nacional, por ejemplo. Esta mirada desde currículos pertinentes se deberá trabajar desde los Proyectos Pedagógicos,

como una mirada que toque pedagógicamente hablando, este instrumento, mediante los contenidos de enseñanza, para hacerle una lectura densa al TLC. Concebido en tal sentido, dinamiza la realidad caribeña, porque a través de ella sacamos a la luz nuestras problemáticas en relación con el mundo, estructuramos nuevas racionalidades para su comprensión y, ofrecemos nuevas estrategias pedagógicas y didácticas para la comprensión del mundo de la vida a partir de la escuela.

Aquí, construir Proyectos Pedagógicos abordando la pertinencia desde el currículo, tiene un efecto hermenéutico: interpretar nuestra realidad para dar cuenta de lo que se dice y se quiere decir mediante el conjunto de expresiones que conforman la región Caribe. Esta actividad de comentar y construir este tipo de currículos, es un construir empático y simpático, que consiste en dar respuesta a las problemáticas locales, regionales y nacionales, desde nuestras riquezas, que nos acerca a lo que pueda impactar socialmente el quehacer de una institución educativa.

En estos términos se asegura a la sociedad de que lo que sucede en la escuela alrededor de estas problemáticas tienen una pertinencia desde los contenidos de enseñanza a través de los Proyectos Pedagógicos. Por definición, elaborar este tipo de proyectos es, tratar de decir lo que la escuela hace, interpretarla, es hacer un análisis del juego dialéctico que se expresa en un currículo pertinente, que nos llega desde el quehacer formativo; por eso es menester que lo que se haga desde lo curricular se engarce con la realidad social, económica, cultural, económica, como la forma sistemática de abordar esa realidad, si se desea hacer un análisis de la problemática Caribe, o como objeto de estudio a partir de la articulación significativa entre la escuela con la práctica curricular del día a día con lo que demanda la sociedad, en este caso la entrada del TLC.

Para precisar el objeto de la pertinencia curricular en el abordaje del TLC desde la escuela cabe señalar: a. Hoy tenemos unos sujetos de la educación con un mayor nivel de formación, lo que conlleva a una más estrecha relación con

las problemáticas sociales, a partir de los contenidos curriculares pensando la enseñanza y el aprendizaje. b. La estructura del sistema educativo se ha transformado, lo que demanda que desde las instituciones educativas haya más posibilidades de conocer y dar cuenta de las necesidades de la región Caribe. c. La escuela debe identificar, seleccionar y jerarquizar aquellos contenidos de enseñanza relacionados con el TLC.

De aquí, se deduce una serie de aspectos que permiten organizar la relación de lo enseñable y lo aprendible en el marco de un currículo pertinente para este nuevo reto de la región Caribe, son los siguientes:

1. Organizar curricularmente los tipos de saberes de enseñanza y aprendizaje referidos al TLC.
2. La articulación con este reto es indispensable para que los contenidos curriculares tengan el carácter de conocimiento útil y,
3. La vinculación estrecha con los actores sociales que se forman o son responsables de cómo impacta el TLC en el Distrito de Barranquilla, en el departamento del Atlántico y la región.

Todo lo anterior significa que esta nueva relación de conocimiento propicia la ampliación de espacios para que intervengan otros sujetos, por ejemplo, los empresarios, los agricultores, entre otros, lo que genera nuevos conocimientos y nuevos productos; también un nuevo posicionamiento como fuerzas vivas respecto a los impactos de este instrumento internacional en la vida de la ciudad de Barranquilla, por ejemplo. Esta situación significa que el TLC necesita ser explicado y desarrollado a través de diversas líneas de trabajo en la escuela y la universidad para acercar estas instituciones con la realidad social. Esta explicación trataría de dar cuenta de este hecho histórico-económico-político desde el currículo con un sentido crítico-pedagógico, en la medida en que se potencien intereses, destrezas, sentimientos y emociones que reflejen esa aprehensión por parte de estudiantes y docentes.

Por eso, en la construcción de los contenidos curriculares en esta aprehensión,

se deberán identificar nuevos procesos que demanda la sociedad: publicidad de lo que ella siente y quiere, es decir, ella quiere sentirse representada ante este reto. Por ello, tiene sentido la pregunta: ¿cuál es el objeto de la enseñanza de estos contenidos en el currículo? Esta es determinante para comprender la relación entre la escuela y el contexto.

Sin duda alguna la aprehensión de la escuela a través de este dispositivo hacia lo que representa formativamente el Tratado de Libre Comercio (TLC), es parte de su función social que contribuye a estrechar más fuerte los lazos entre los problemas de la sociedad y los eventos económicos: hoy podemos decir que un currículo pertinente, en esta línea se constituye en un vehículo de lo formativo, teniendo como referente las posibilidades económicas y culturales de la región Caribe. Desde este presupuesto, se debe proponer sentar unas bases que permitan su puesta en escena. Esta herramienta para la aprehensión investigativa en la escuela abre posibilidades formativas sin precedentes, con el consiguiente beneficio para la calidad de la educación.

Lo anterior, en cuanto a las metas de formación de la sociedad exigen la dinámica de los contenidos escolares para el conocimiento de lo que acontece en el mundo cotidiano (el TLC, por ejemplo) para ser socializado a través de esos contenidos. Esta pretensión debe tener en cuenta el problema principal que gravita sobre la enseñanza y el aprendizaje: ¿Cómo construir curricularmente conocimiento pertinente desde la cotidianidad escolar pensando este instrumento económico? ¿Cuál es la contribución de un currículo pertinente para el apoyo de nuestras problemáticas como ciudad y región? Interrogantes como estos permiten comprender un fenómeno tan complejo como la relación entre la escuela y el TLC desde el currículo para dar cuenta de las fortalezas y debilidades tradiciones locales, regionales y nacionales.

Hay una profunda interrelación entre la región y el TLC; ya que la emergencia de este hecho económico y político, entendido como un sistema de difusión de ideas de lo que este instrumento implica, lo cual requiere que sea enseñable.

La mediación entre procesos curriculares-formativos y este suceso que entra en vigencia el 15 de mayo de 2012, en su más amplio sentido, es y debe ser una de las tareas básicas que deben emprender las instituciones educativas en su dinámica curricular.

Se hace, entonces necesario dar a conocer la comprensión de los nexos de esta interrelación mediante contenidos pertinentes, lo que obliga a tejer un conjunto de redes explicativas para esta relación, como estrategias pedagógicas y didácticas a fin de significar y desentrañar inseparablemente la relación señalada. El hecho más evidente de esta acción, es la necesidad de construir propuestas curriculares con pertinencia a nuestros contextos a fin de orientar la toma de los muchos sentidos de la región, de la sociedad desde la educación para enfrentar con mejores posibilidades la entrada del TLC en Colombia y particularmente la región Caribe.

La idea más sencilla para construir Proyectos Curriculares Pertinentes, en este caso, como respuesta a la entrada en vigencia del Tratado de Libre Comercio entre Colombia y los Estados Unidos de Norteamérica, la podemos volver importante si somos capaces de ponerla en un contexto; que es la lucha contra toda forma de reduccionismo. Simultáneamente se debe trabajar el proceso de centramiento del objeto de los contenidos curriculares de cada nivel del sistema educativo, entendido este como proyectos pedagógicos, porque nos permiten relacionarlo con el contexto donde se mueve una institución educativa. Este centramiento es la construcción de la estructura curricular pertinente que permite definir y analizar realidades concretas que permitan avanzar en la posibilidad de tener respuestas; en tal sentido, el trabajo de construcción curricular se potencia cuando desencadenamos una lluvia de preguntas en torno a la realidad sociocultural en la cual nos hace estar inmerso este tratado comercial.

Este reto es el de construir conocimiento sobre este Tratado y todo lo que él implica, sus pros y sus contras, desde todos los aspectos que estructuran a la sociedad colombiana, y de manera particular al Caribe, proponiendo miradas

diferentes frente a este determinado hecho económico a partir de lo formativo. Cuando vamos a investigarlo desde la escuela, como lo pertinente del currículo, lo primero que tenemos que buscar son problemas de la realidad, no libros ni bibliotecas; por ejemplo, lo estudiamos movidos por una pregunta que tenga sentido en los procesos y coyunturas relacionadas con el TLC a partir de lo educativo-formativo.

Unos objetivos ayudarían a ser propositivos en la construcción de contenidos de enseñanza al respecto:

1. Formalizar desde el currículo la estrecha relación con lo económico y sus impactos mediante la investigación.
2. Identificar problemas del contexto desde el currículo.
3. Sustentar los problemas construyendo sentidos para la escuela y la universidad.

Lo anterior significa delimitar un objeto para encontrarle sentido al TLC que logre articular referentes empíricos y teóricos, buscando diferentes opciones para dar a conocer la realidad económica de este convenio. El compromiso es construir una cultura investigativa pertinente en la escuela que aborde estos procesos que impactarán nuestros proyectos de vida con desgracia o con favorecimiento.

Esto se esclarece cuando, frente a este tema-problema lanzamos preguntas que tienen un contexto; estas no pueden ser formuladas en términos empíricos; tienen que ser formuladas desde la conciencia y el manejo riguroso de estar ubicadas contextualmente. De otro lado, no hay que atreverse ingenua, cínica e irresponsablemente; hay que hacerlo con rigor, esfuerzo, seriedad, porque un problema como el TLC es para investigar y para atrevernos a encontrar sus impactos benéficos o no para la región y el país.

Hoy sabemos que nuestros estudiantes toman partido, que son críticos, que

son expresión de posicionamientos, y que pueden participar en debates sobre conocimiento y transformación de una determinada realidad, como la del TLC, que es una confluencia de tres grandes procesos:

- a. De la propia constitución de la realidad colombiana.
- b. De la perspectiva epistemológica desde donde nosotros nos aproximemos a esa realidad.
- c. De la relación docente-estudiante por tener un conocimiento crítico sobre todo lo que implica el convenio.

En tal sentido, este actuar crítico supone penetrar en el objeto de dicho tratado para la presentación de los contenidos de enseñanza y aprendizaje. Trabajar esto así, denota hacerlo sobre sólidas bases de un Currículo Pertinente, que significa asumir el reto hacia la construcción y resignificación constante de contenidos curriculares, no como un problema simplemente metodológico de racionalidad instrumental (de que me den los pasos, de que me den unas pautas y yo incorpore eso como recetas) sino, como un conocimiento del hecho económico que es incorporado a la sociedad colombiana y por ende a la escuela.

Cuando vamos a abordar esta realidad económica a partir de la investigación, hay que hacer diferenciaciones de planteamientos epistemológicos. Para esto, seleccionamos un problema, lo abordamos, lo presentamos a los estudiantes, permitiéndoles el derecho a la pregunta, que tiene que ver con sus vivencias en relación con la problemática investigada. A partir de un currículo así se debe promover esa relación dialógica entre escuela y realidad económica, porque es una propuesta humanizante, ya que a través de ella es posible con rigor, con métodos adecuados, con esfuerzo, con un trabajo serio, penetrar la esencia de lo económico, para construir sentidos. Por eso, lo mejor es procurar una apuesta por lo interdisciplinario para la relación de lo educativo con lo económico, para que sea abordada desde campos profesionales o disciplinarios, es decir, con una muy clara especificidad; para el estudio de los problemas

económico, prestar un servicio, abordar saberes que problematicen la realidad como investigación.

Por último, con este objeto, se intenta la construcción de conocimiento desde los hechos económicos en su relación con la educación, haciendo confluir tres grandes propósitos: el primero, como un propósito humanizante; el segundo, como potenciación humana de liberación de toda forma de atadura; y el tercero, como aprovechamiento social de la inteligencia humana en la construcción de conocimiento que sea útil a la sociedad.

Capítulo III

LEGISLACIÓN EDUCATIVA

EVALUACIÓN Y DEBIDO PROCESO

La justificación de una decisión del Comité de Evaluación Institucional con base en el principio constitucional del debido proceso implica una sucesiva referencia a precisa de una normativa superior, es decir, constitucional hasta arribar a la necesidad de ponderar dicha decisión frente a un caso concreto, decisión que es fruto de un razonamiento desde la cotidianidad escolar en diálogo con la Constitución Política; entendido como el momento o límite de racionalidad de la actuación evaluativa, como ese momento de decidir racionalmente sobre el caso en relación con debido proceso.

Se entiende por “principios”, aquellas normas que contienen mandatos de optimización, al ordenar que se haga algo de acuerdo con posibilidades jurídico-educativas y fácticas existentes.

Aunque el Manual de Convivencia trate de evitarlo, siempre habrá conflictos por el hecho de la aplicación de las prácticas evaluativas, que deben ajustarse a razones de valores superiores (principios), también frecuentemente colisionan. Entonces, una decisión que se asuma desde el Comité de Evaluación, no es otra cosa que la adopción de una decisión tendiente a favorecer la formación integral de los educandos, que involucre a todos los actores implicados, con base en criterios valorativos aportados por ellos. Podría esto entenderse como una cierta autonomía de elección por parte de dicho Comité.

Se hace entonces necesario, que la institución educativa a través de este organismo trace ciertos parámetros normativos en la materia. Ellos deben basarse en las condiciones de la habermasiana “situación ideal de diálogo” en procura de ahondar acerca de la importancia del peso de la evaluación en los procesos de formación integral, para fijar unas reglas que deben estar sustentadas en la Constitución Política.

Estas reglas, principios y criterios que deben ser avalados por el Consejo Directivo de la institución, vienen a fundamentar el discurso teórico-práctico

racional de la evaluación. Lo anterior, para que el Comité de Evaluación dé cumplimiento de garantía a sus decisiones, que serán igualmente correctas, lo que viene a garantizar criterios-pautas-normas evaluativas concretas. Todas esas reglas que tenga a bien crear el Comité deben tener una naturaleza procedimental, sustentada por los siguientes presupuestos:

- a) El Comité de Evaluación deberá conceptualizar y teorizar lo que es evaluación.
- b) En cualquier momento del año académico, el Comité garantizará el debido proceso.
- c) El debido proceso, es clave para animar la existencia de un orden constitucional del Gobierno Escolar.
- d) El accionar del Comité de Evaluación vendrá a entenderse como aquel margen de análisis y razonamiento que logre argumentar acerca de las prácticas evaluativas institucionales.
- e) El Comité de Evaluación valorará una determinada situación escolar en esta materia, ponderando el hecho de evaluar, la situación del educando en relación con su formación integral.
- f) Se trataría de la adopción de unas medidas garantistas clave para ponderar y valorar los hechos evaluativos que lleguen a su estudio.

El anterior proceder por parte del Comité de Evaluación, busca revisar situaciones evaluativas-valorativas desde el debido proceso, es decir, el respeto a las reglas establecidas, y si es del caso, decidir al contrario, lo cual debe ampararse en una carga argumentativa que sustente la decisión legítima, que no sea desproporcionada, sino que se decida conforme a la Constitución, la ley y el Manual de Convivencia, como legitimidad democrática de las prácticas evaluativas.

Se trata de una unidad de respuesta frente a lo solicitado por los educandos o los padres de familia: es la solución justa. Este proceder debe encuadrarse en normas aplicables, como un ejercicio democrático-axiológico de discernimiento, buscando lograr consenso racional y justo hacia el significado de la evaluación escolar.

Lo que se ha plasmado a lo largo de los anteriores escritos en torno a la “evaluación y debido proceso”, hace relación al hecho de someter las prácticas evaluativas, que se dan de manera sistemática en las instituciones educativas, a juicios argumentados desde el quehacer del Comité de Evaluación Institucional, para que se cumplan justificadamente los pasos de legalidad del actuar de las mencionadas prácticas. Se trata de ajustar este quehacer al conjunto de circunstancias, que se consideran fundamentales en una institución que asuma la evaluación como cultura, es decir, para el desarrollo y fortalecimiento de una cultura evaluativa en los planteles escolares.

En primer lugar, el principio del debido proceso es, con toda claridad, una consecuencia de nuestro Estado Social de Derecho, en virtud del cual no se acepta en las actuaciones administrativas, como sería el caso de las evaluaciones adelantadas por los establecimientos educativos; el desconocimiento de reglas claras en el hecho de evaluar, es decir, deben ser conocidas previamente: cómo, con qué, en qué, para qué y cuándo se evalúa. Lo anterior ya que el poder de la “evaluación-número” debe dar paso a la “evaluación para formar” en nombre de la formación integral –expresión ya habitual en todas las misiones de las instituciones educativas, pero cuya significación precisa resulta de su origen en el texto legal de la educación colombiana (Ley 115 de 1994)–, se puede exigir entonces que la evaluación conduzca a este logro misional.

En segundo lugar, el principio del debido proceso es una garantía que deben establecer los Manuales de Convivencia, no solo para los procesos disciplinarios sino también para los evaluativos. La evaluación dialogando con el debido proceso pensando la formación integral es un ideario que cabalga en todos los Proyectos Educativos Institucionales, podríamos decir, se convierte para los miembros de una Comunidad Educativa en la mejor defensa para la promoción de un ser autónomo. Esta autonomía ligada a la evaluación comienza configurándose como un derecho que tiene todo educando a conocer previamente las reglas de las prácticas evaluativas en determinada área del conocimiento, en el sentido de un derecho, a oponerse a aquellas prácticas que desconozcan

las reglas establecidas entre docentes y estudiantes, debidamente avaladas por el Comité de Evaluación, a toda posibilidad de ser afectados en la esfera de los intereses en su formación integral.

Podemos afirmar, que el tema de la evaluación es el verdadero “caballo de Troya” en el seno de las instituciones educativas. Lo anterior, en razón de que es raro donde no se dé un hecho evaluativo en esas instituciones. En tal sentido, un primer trabajo del Comité de Evaluación Institucional es reconocer la existencia de que las prácticas evaluativas escolares deben estar sustentadas en elementos reglados suficientes como para justificarse. Estos son, la misma existencia de reglas de consensos en torno a qué evaluar, cómo evaluar, para qué evaluar y cuándo evaluar, de cuyo ejercicio de respuesta a estos interrogantes dimana el acto mismo de la evaluación en su relación con el debido proceso, los derechos y deberes que tienen los actores para recurrir en caso de que no se compartan tales procedimientos que los avala y promulga el Comité.

La segunda gran relación entre evaluación y debido proceso llega más allá y significa un extraordinario progreso en materia de respeto a los principios y valores constitucionales desde el gobierno escolar. Esto consiste, en constatar que el fin de la evaluación es también un elemento que debe estar reglado acorde con directrices que trace el Comité de Evaluación. En efecto, las autoridades escolares (rector, coordinadores, docentes, personero estudiantil) pueden contar y cuentan, con toda normalidad, de unos deberes y derechos, pero no para el cumplimiento de cualquier finalidad, sino precisamente la considerada en la Ley de Leyes, artículos 67 y 68, y el artículo 1 de la Ley General de Educación, que es la de formación integral.

Es al hilo de esta observación como se montan los procedimientos reglados de las prácticas evaluativas en el Comité de Evaluación Institucional. Aquellas prácticas evaluativas que se han desviado del anterior fin, en vista del cual el Proyecto Educativo Institucional traza unos parámetros a los actores educativos para dar piso de legitimidad al hecho evaluativo pensando la formación

integral; son consideradas ajenas a los mandatos misionales del mencionado proyecto, y por lo tanto son ilegales. Es fuerza esquematizar rápidamente este importante tema, clasificando para ello en tres apartados algunos criterios del Comité: a) En primer lugar, hay que tener presente los hechos determinantes de cómo se institucionaliza la evaluación. Esta se apoya en una realidad de hecho que funciona y se realiza; b) En segundo lugar, y esta es una de las aportaciones más importantes de esta relación: se trata de que el Comité identifique conceptos, teorías evaluativas y procedimientos, que son consustanciales al docente que la practica, respondiendo con ello, a su para qué ella y, c) El control de ella desde el debido proceso, como ese valor jurídico que constituye el *substratum* del respeto a la legalidad (conocimiento de reglas preestablecidas), y ello por una razón elemental, porque el docente no la impone, la negocia.

RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN MATERIA DE EDUCACIÓN

A propósito de la reforma a la Ley 30 de 1992 sobre la educación superior colombiana, presentamos unas consideraciones reflexivas para el debate. La serie de cuestionamientos que la comunidad educativa le ha hecho al proyecto de ley presentado por el gobierno al Congreso de la República, en nuestro entender compromete la responsabilidad estatal para considerar a la educación superior como un derecho fundamental. Lo anterior, en razón de guardar una congruencia con los artículos constitucionales, artículos 1 (fines del Estado) y 67 (derecho a la educación) para señalar que se trata de una educación gratuita para la juventud.

En este sentido, el Estado debe asumir esta obligación específica, fundamental, en virtud de la cual se hace responsable de la educación superior de manera gratuita, a fin de responder con el primer deber del gobierno de dársela al pueblo con calidad, integralidad, características con las cuales deben gozar quienes se formen en este nivel.

En este orden de ideas, consideramos que esta obligación al no darse, causa limitaciones al desarrollo integral de los jóvenes colombianos, lo que redundará

en perjuicio, pues la probabilidad de lograr una eficiente formación superior se logra si el Estado cumple con esta alta obligación constitucional. Lo anterior significa que el Estado debe devolver a la sociedad este fin, generando los recursos de manera permanente de que dispone para ofrecer una educación con calidad.

De acuerdo con lo dicho hasta el momento, esta obligación estatal nace de la naturaleza misma del Estado colombiano, cual es, la de un Estado Social de Derecho, lo que implica que los fines estatales promocionan al máximo la dignidad humana. Las autoridades del gobierno tienen el deber de garantizarlos plenamente; es decir, que para el caso de la educación superior, ella se encuentra ligada a una mejor vida con calidad, dado que a través de ella se asegura a futuro mejores posibilidades de existencia para la juventud, y el Estado debe garantizarla gratuitamente.

Es así cómo desde esta perspectiva de análisis que nos ocupa, la educación superior encuentra su ratio y fundamento, simple y llanamente en la Constitución de 1991. Y es esta la razón que justifica la existencia misma del Estado colombiano. En este entendimiento, es lo que exigen los estudiantes en los momentos actuales, haciendo prevalecer la importancia de los deberes y contenidos de la Constitución frente al gobierno. Así las cosas, la posición de garante constitucional que tiene el Estado, la educación superior halla su fundamento en el deber constitucional para promocionar el desarrollo integral de la juventud.

Se trata de una competencia constitucional, ya que es un deber irrenunciable en nuestro Estado Social de Derecho, en cuanto se cuenta con los recursos para ello. Por lo tanto, la coexistencia de este mandato constitucional con el desarrollo integral de la dignidad humana de nuestros estudiantes se ve hoy seriamente comprometida en el contexto actual, lo cual debe ser preocupación de la sociedad en general, con el fin de exigir al unísono el alcance gratuito de la educación superior para las generaciones actuales y futuras.

Como se aprecia, la sociedad colombiana (como la chilena), se enfrenta a una situación dentro del marco de sus competencias exigir este derecho fundamental de manera gratuita, donde el Estado establezca en una ley estatutaria para su gratuidad, procurando favorecer un sistema con calidad y cobertura al mismo tiempo, para que efectuada esta dimensión la sociedad se sienta satisfecha, al ver cumplidos los fines estatales del artículo 1 constitucional, para lo cual se deben disponer el conjunto de los recursos del Estado suficientes para materializar la formación integral de la juventud.

En esta dirección, entendida como aquella que potencia a una persona a cumplir con sus deberes en relación con sus derechos, la hace concurrir con responsabilidad frente a sí mismo, la sociedad, la familia y el Estado, de conformidad con el núcleo esencial constitucional, cual es la dignidad humana. Lo anterior se impone, a todas luces, como quiera que, la formación es llegar a ser más persona en el reconocimiento de los otros, toda vez que ella contribuye a darle sentido al conglomerado social a través de la educación, sin la cual la existencia del ser no es plena.

La educación es una cualidad consustancial al ser humano. Todas las sociedades la han considerado como la piedra angular sobre la que se cimenta la noción de un ser éticamente educable. La paideía griega así lo registra, nuestras civilizaciones indígenas también. Ella ha contribuido al cambio de las sociedades y por ende, ha desencadenado la formación de un ser humano más justo y solidario. En efecto, la persona al estar vinculada a todo el torrente de los diferentes niveles del sistema educativo, adquiere el atributo de un ser ético, como esa capacidad de definición sobre su futuro y el de su sociedad y del mundo en general: se trata, de la toma de decisiones éticas, que vienen de la formación. Entonces, la educación superior, expresa el querer ser de una sociedad desde este alto nivel: y, es aquí donde la responsabilidad estatal debe asumir este deber como responsabilidad social de manera gratuita.

Esta no asunción es el quid del debate que enfrenta a estudiantes y gobierno en

los momentos actuales frente a la reforma de la Ley 30 de 1992, circunstancia que, debe llevar a pensar a la sociedad en este compromiso de Estado, esto es, en la capacidad de que él asuma la totalidad de los procesos de formación. Cuestión, que a su vez le dará una connotación de carácter social, político y humano a la educación, enmarcada dentro del orden social justo y digno que proclama la Constitución de 1991. Por lo tanto, la condición de su gratuidad en la superior en Colombia se logra cuando sea el conjunto de la sociedad, la que exija este deber, ahora, acompañada por las jornadas estudiantiles frente a esta exigencia.

Esta idea central en el debate de la educación en nuestro país deberá ser desarrollada por una ley estatutaria, que constituya el atributo de donde resulte un ser más comprometido con las problemáticas sociales, como realización del bienestar proclamado por el Estado Social de Derecho.

Este discurso conllevará el desplazamiento neoliberal en que está centrada la educación como oferta y demanda, según la cual la educación en la sociedad resulta del libre juego del mercado como determinación del mismo. Esta postura crítica de las fuerzas vivas de la sociedad, por cierto, coloca de nuevo sobre la mesa la necesidad de que el Estado asuma la educación de forma gratuita en todos los niveles; porque sin esta responsabilidad estatal no podemos decir con verdad que nuestros niños, niñas y jóvenes gozan de una formación integral que repercute en sus vidas y la sociedad misma.

Como puede observarse, la educación gratuita exigida cobra importancia no solo formativamente, sino también éticamente. Esta última manera de entender la formación parte del supuesto del reconocimiento de ese espacio de autodeterminación que brinda la escuela y la universidad; no obstante, el otorgamiento de esta facultad debe corresponder con los deberes que la niñez y la juventud tengan con la familia, el Estado y la sociedad colombiana.

Esta conclusión puede desprenderse del esbozo histórico que hasta el momen-

to ha recorrido la educación en Colombia desde 1821, que es un trabajo de largo aliento para los historiadores. Empero, es importante señalar que esta exigencia se debe hacer porque es y debe ser un mandato constitucional por querer del Constituyente Primario, que es el Pueblo, pues es justo, en este momento del debate alrededor de la reforma a la educación superior, promovida por el gobierno del presidente Santos, cuando menos señalar dos factores que se suman a la discusión:

1. La educación como un valor en la persona, consolida una sociedad más justa y solidaria, otorgando también un valor de carácter político y ético, lo cual desemboca en su reconocimiento como un derecho fundamental, inherente al ser humano, y;
2. La construcción de este concepto, es entendida, como la capacidad de exigir este derecho como responsabilidad del Estado por mandato constitucional, como un comportamiento ético-jurídico y político de nuestro Estado Social de Derecho, el cual tiene el deber genérico de ofrecerlo. Por tanto, la educación gratuita como fundamento claro del nuevo paradigma constitucional de 1991 deja de lado aquella connotación de presentar la educación como un insumo más en la sociedad para convertirse en un deber sagrado constitucional por parte del Estado.

La educación como responsabilidad del Estado tiene como fundamento el nuevo orden social justo y digno que ha establecido la Constitución de 1991, donde se reitera constantemente que la persona en su dignidad determina el discurso respetuoso de las autoridades por hacer que esta dignidad sea el lenguaje promotor de una vida con más calidad humana en el actuar de la sociedad colombiana. La nueva concepción de educación señalada en el Art. 67 constitucional, sin desconocer sus bases filosóficas, se realizará a través de la responsabilidad estatal, como uno de los fines del interés general, precepto, que refleja la situación actual de la lucha estudiantil por hacer de la educación realmente algo público, es decir, de todos.

Cuando se habla de una educación gratuita, no se trata de una simple idea o

un deseo, puesto que su sola enunciación implica un deber como imperativo estatal, ya que se convierte en la columna vertebral de una persona con un derecho que es inalienable, y por ende, ya no es una simple aspiración o una construcción filosófica, sino un derecho que transforma la realidad existente de la sociedad colombiana.

En este nuevo paradigma, se da la asunción del Estado Social de Derecho por hacer valorar a la persona desde la educación, donde se concibe como una realidad constitucional como derecho que existe, donde se resalta su carácter de público, que va encaminado a la valoración de la persona humana, como la que encarna y caracteriza dicho Estado. Por este motivo, debe traducirse esta responsabilidad estatal en declaración de un derecho producto directo de la Declaración de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, como esa declaración de hacer realidad lo que vale una persona desde la educación.

Esta forma de concebir la educación como una responsabilidad estatal, es coincidente con la visión que en este siglo XXI se impone en la importancia de valorar a la persona no como un producto del mercado educativo, sino como algo inherente y consustancial a todo ser humano, y que por serlo, este derecho es y debe ser gratuito como esa mayor amplitud de los intereses del Estado, donde sus integrantes reciben la herencia educativa como un producto cultural de la Constitución Política que pasa de una generación a otra.

Esta responsabilidad estatal parte de la naturaleza misma de nuestro Estado Social de Derecho, reiterándose la necesidad de ampliar la calidad de vida del orden social justo y digno a partir de la educación de sus integrantes, lo que a su vez hace posible la convivencia pacífica. Este imperativo es la primera condición perfecta de que cada persona actúe como tal disponiendo de este bien público. Esto, ocasiona que la forma de ser persona es a través de la educación, lo cual la hace vivir en comunidad. Es precisamente, este derecho-deber el que le permite al Estado disponer de sus integrantes de manera educable con un profundo sentido social y humano. Opera así, un proceso de constitucionali-

dad de la educación, en donde la mejor garantía del Estado es desde la persona educable y formada. Esta determinación constitucional pone de presente tres aspectos:

1. La única manera de ser persona para toda la vida es a partir de la educación.
2. Es el Estado, quien debe garantizar este derecho inalienable, y
3. Una educación gratuita conlleva para el Estado la realización de los fines estatales mediante los fines de la educación, que están señalados en el artículo 5 de la Ley 115 de 1994.

Lo anterior, hace visible el nexo existente entre Estado Social de Derecho y el crecimiento de la Sociedad y la Familia a través del crecimiento de la persona humana, paradigma constitucional en el cual la responsabilidad estatal es la máxima aspiración del orden social justo y digno que quiso el Constituyente de 1991: entonces, esta responsabilidad se convierte en la principal garantía de una sociedad más humana, más solidaria y más justa. De esta garantía constitucional se desprenden las demás, como esas posibilidades de igualdad, de reconocerse como persona desde la educación, lo que viene a configurar un mandato: “la educación actúa sobre la sociedad si ella es asumida como un deber del Estado y como un derecho fundamental de toda persona”.

La responsabilidad del Estado frente a la educación en todos sus niveles, que la sociedad reclama, y que responde a la dinámica entre los fines del Estado Social de Derecho y el crecimiento de toda persona; lo cual consideramos se ajusta a la Carta Política, por cuanto esta responsabilidad implica un mandato constitucional, el cual armoniza con la consideración de que la educación es el más preclaro valor del que debe gozar toda persona, por el solo hecho de ser persona. Esto significa que la Carta reconoce que la educación es uno de los pilares que orienta el establecimiento de nuestro orden social justo y digno.

El examen que hemos venido haciendo de este sagrado derecho, permite mostrar que todos los artículos constitucionales referidos a la educación, como el

67, 68, 69, entre otros, tienen cuatro consecuencias ineludibles, que presentamos aquí a manera de síntesis: de un lado, como ya se ha dicho, la responsabilidad hace parte del querer constitucional por formar en sus valores desde la educación, lo cual lleva a que el Constituyente Primario es lo que quiere y desea para los habitantes de la Nación; se trata de un mandato perentorio. De otro lado, la misma Carta establece el deber a las autoridades de poner en práctica políticas tendientes a este logro para el debido cumplimiento constitucional. En tercer término, en virtud del principio de la dignidad humana, que encuentra amplio sustento en los fines del Estado, (Art. 1), es deber de todo el sistema constitucional y legal colombiano ejecutarla de manera que armonice lo más posible con los compromisos que a nivel internacional a través de tratados ha suscrito el país.

Finalmente, todas las anteriores consideraciones deben implicar necesariamente un cambio de jurisprudencia en relación con el control constitucional en materia de educación, en el sentido de la competencia de la Corte Constitucional para hacer prevalecer la gratuidad de la educación en todos sus niveles.

Tenemos entonces, que este deber estatal en materia educativa deja, pues, en claro la diferenciación del Constituyente de 1991 frente a los otros constituyentes del pasado y, a su vez, la oportunidad de las funciones constitucionales que le competen a la Administración Central. Por ello, la Administración presupuestará lo que le corresponde a la educación por este concepto. Esto se entiende como un reflejo natural de la responsabilidad que le confiere los fines del Estado a la Administración Pública. La Carta Política ha tenido en cuenta este espíritu de bienestar y calidad de vida desde la educación.

El análisis adelantado en los fundamentos anteriores pretenden mostrar que la responsabilidad estatal frente a la gratuidad de la educación ya es de recibo para toda la sociedad, por cuanto es evidente que esta nutricia conduce inexorablemente a educar en los valores consustanciales del orden jurídico político de 1991, de manera que se asegura un mejor cumplimiento de los deberes de

la persona establecidos en el Art. 95 constitucional, conforme al texto superior. Por tal razón, la respuesta es esta exigencia, con lo cual aumenta el clima de convivencia y bienestar a partir de la educación.

En efecto, la Carta Política de 1991 pretende este mandato o disposición, lo que lleva a condicionar el papel o garante de la Administración Pública para su vigencia, eficacia y aplicación; en este sentido, se requiere no la “eficacia simbólica” sino, la eficacia o aplicación real, que condiciona el quehacer de esta hacia dicho logro.

Para este quehacer administrativo, el hecho de que se declare la responsabilidad estatal para con la educación en todos los niveles del sistema educativo tiene implicaciones sobre la validez misma del Estado Social de Derecho. En tal contexto, este mandato le confiere mayor estabilidad a dicho Estado, en el entendido de que es el querer constitucional. De esa manera, y conforme a la tesis de la responsabilidad estatal frente a este fin esencial de que dispone toda persona, podemos solucionar problemas de cobertura y calidad, si se maximizan los recursos para la educación, como deber del gobierno de proponer reformas en tal sentido.

De esa manera, y conforme a la tesis señalada, que es la relación entre fines estatales y la dignidad humana, quedan solucionados los eventuales problemas, por ejemplo, de deserción escolar. Por esta razón, al Estado le corresponde supervigilar para que los dineros estatales se den religiosamente hacia tal obligación constitucional. Los anteriores argumentos son de conveniencia para la sociedad colombiana en general, esto es, que la tesis de la responsabilidad estatal frente a la educación en todos sus niveles responde al mandato constitucional como un sagrado derecho fundamental, ya que a través de la educación la persona es cada día más y mejor.

El anterior análisis presentado se ve confirmado en aquellas sociedades en donde la educación por lo sagrada que es, sus ciudadanos tienen un mayor

compromiso de responsabilidad consigo mismo, con la familia, la sociedad y el Estado que los vio nacer.

COMUNICACIÓN Y EVALUACIÓN ESCOLAR

Tratándose de un evento formativo tan importante como es la evaluación escolar, queremos abordar en este ensayo, el tema de la información ilustrada que se debe dar a padres de familia y estudiantes en las instituciones educativas. Entonces, resulta oportuno traer a colación estas reflexiones sobre la materia.

En los establecimientos escolares, desde sus manuales de convivencia, en sus Proyectos Educativos en el accionar del Sistema de Evaluación se impone la necesidad de implementar una evaluación que comunique, en el sentido, que sea leal con el objeto de la Ley General de Educación, como es la formación integral, a fin de que sean claros los criterios establecidos por el Sistema Integral de Evaluación, de modo que ponga al alcance de estudiantes y padres de familia el conocimiento sobre el avance integral de niños, niñas y jóvenes; información que ha de ser accesible y conforme al historial de cada uno(a) de ellos(as), en donde las dificultades de comunicación o de comprensión de los procesos evaluativos deberán ser aclarados y comprometidos.

En este proceder, son clave las directrices de los Consejos Académico y Directivos de las instituciones, ya que la información evaluativa a comunicar deberá llevar la impronta de estos organismos, en el sentido, que lo que se pretende comunicar en la evaluación sea aproximada a la problemática de aprendizaje integral de cada estudiante, que sea comprensible a padres de familia para su posterior compromiso con la institución, de modo que se ponga al alcance de estos actores el conocimiento integral sobre los avances de aprendizaje y sus problemáticas.

Por ello, el nuevo criterio en los procesos evaluativos deberá ser conforme a la dignidad humana de los(as) estudiantes, en donde lo que se quiere comunicar sea relevante, es decir, que sea una evaluación que comunique los quereres y

sentires de la institución para formar un ser ético, por lo tanto la evaluación también deberá serlo, señalando los compromisos de todos los actores hacia las repercusiones favorables o perniciosas que puedan incidir, por ejemplo en la “pérdida” de año.

Este proceso comunicativo debe estar atravesado por la sensibilidad de todos los actores comprometidos en la evaluación, porque ellos pueden contribuir a desarrollar y fortalecer el valor de la autonomía en los(as) estudiantes, cuya efectividad está ligada a una evaluación informativa, a fin de que sus procesos sean consensuados, que impliquen las fortalezas y debilidades en la formación integral.

Como se trata, en nuestro sentir, de una evaluación integral, valorativa, globalizadora y contextualizada, esta requiere de especial cuidado y diligencia por parte de todos los implicados, dados los compromisos con la formación integral de niños, niñas y jóvenes colombianos(as); que en todo caso, los procesos evaluativos tendrán sus particularidades, acompañados de las circunstancias que imponen la obligación de saber comunicar el rendimiento integral de manera completa a estudiantes y padres de familia; que las instituciones educativas informen acerca del reglamento evaluativo y sus procedimientos, también de las vicisitudes y eventualidades en cada periodo escolar, con ocasión de o con posterioridad a un determinado aprendizaje o comportamiento de los(as) estudiantes.

Esta obligación de comunicación deberá ser integral y formadora; adquiriendo especial importancia como actitud respetuosa de la institución, que deberá siempre ir acompañada de todo un acervo documental de detalles del seguimiento evaluativo, por ejemplo, en cuanto a las recomendaciones en cada caso, que hagan los docentes.

En estricto rigor y en aplicación de una evaluación que forme para la vida, la obligación es de todos en estos procesos, lo que vendría a constituir la respon-

sabilidad de todos en el problema y “drama” evaluativo, en la medida en que todos estarán llamados a responder por una eventual “perdida de año”, lo que vendría a contradecir los mandatos constitucionales señalados en los artículos 67 y 68 y los preceptos de la Ley 115 de 1994, artículos 1 y 5.

Esta orientación permite concluir que para efectos de determinar responsabilidades es indispensable que no exista duda sobre los seguimientos, sugerencias y recomendaciones hechas por parte de la institución a estudiantes y padres de familia; pues siendo lo contrario, se vería abocada a final de año a responder, muy seguramente por una “pérdida de año”, pero, que ello sería desvirtuado, si demuestran que han sido diligentes, comunicativos y comprometidos con la formación integral de los(as) estudiantes.

Teniendo en cuenta que las instituciones educativas tienen organizados los Comités de Evaluación, es desde ellos, donde se pone al alcance de padres de familia y estudiantes todos aquellos recursos técnicos, científicos, humanos o físicos en los procedimientos seguidos a los estudiantes en materia evaluativa; en este caso la institución aplicará los procedimientos adecuados idóneos para que, en principio no pueda deducirse responsabilidad por ese aspecto al establecimiento escolar. Pero paralelamente en este obrar, puede existir un riesgo propio producto de las condiciones generales de la aprendibilidad o de la enseñabilidad, valorando la gravedad, su evolución y la historia académica del estudiante, lo que puede obligar a tener en cuenta diversidad de factores, que deberán ser considerados por los Comités de Evaluación Institucionales.

Pues, entre más temprano se tome el problema de aprendizaje que va ligado al rendimiento de los estudiantes, los riesgos de pérdida de año serán menores. Esto quiere decir, que si a pesar de aplicarse los procedimientos recomendados y aceptados por estudiantes, docentes y padres de familia, el estudiante no responde adecuadamente al proceso de nivelación o acompañamiento que hace la institución, por ese solo hecho no hay lugar a imputar responsabilidad

al establecimiento educativo; si el estudiante con sus padres o acudientes no acompañaron este proceso con la debida diligencia y observación del procedimiento que fijó la institución en la recuperación o nivelación académica.

En estos casos, se recopilan elementos demostrativos que conduzcan a evidenciar a la vez, la diligencia y el debido proceso por parte de la institución educativa, pero en cambio la omisión en la debida e ilustrada información a que tenían derecho estudiantes y padres de familia, sí es reprochable, como lo es también el descuido de responsabilidades en estudiantes y padres frente al proceso evaluativo. De los seguimientos recaudados por el Comité de Evaluación se puede concluir la acción u omisión por parte de estos actores. Estas responsabilidades, que en la mayoría de los casos son compartidas, sin duda tienen estrecha relación con la pérdida de año de los estudiantes; de ahí, el procedimiento adecuado y diligente que se trace, consistente en identificar las debilidades y fortalezas en el historial académico de los estudiantes, en sus características revestidas como relevantes, para “auscultar” sus orígenes, que comprometen su formación integral, lo que conllevaría a consecuencias familiares, sociales y educativas.

Lo anterior, permite tener claridad en la información relevante a ofrecer en las reuniones de padres de familia, en lo que atañe con el rendimiento de los estudiantes, lo que implica, involucrar en estas actividades a otros actores como la Asociación de Padres de Familia, El Consejo Estudiantil, el Personero Estudiantil, los cuales contribuirían al consenso de asumir responsabilidades. En esta clase de reuniones se debe llegar por parte de las instituciones con los procedimientos asignados por el Comité de Evaluación, donde la discusión verse sobre acompañamiento e implementación de planes para asignar conceptualmente lo que viene a ser considerarse, el cómo se “recupera” axiológica y cognitivamente un estudiante que lleve un área, áreas o el año perdido.

De esta intervención, podría garantizarse un éxito en el proceso total de recu-

peración, debido a la evolución satisfactoria o no del acompañamiento y responsabilidades de las partes desde los periodos iniciales del año académico. En este orden de ideas, y conocidos los resultados evaluativos, que por cierto sirven de fundamento para promocionar a una institución educativa, habrán de ser cuidadosos y diligentes en la información que se brinde a los actores educativos-formativos, consistente en ofrecerla de una manera clara, comprensible, diligente y científica; en el deber de informar a estudiantes y padres de familia, a fin que ellos valoren el acto de evaluar y proceder a su debido acompañamiento. Esto conllevaría a exonerar de toda responsabilidad a la institución.

Ya se ha dicho que la información deberá ser ilustrada, idónea y concreta, previa, y que ella esté acompañada documentalmente, en atención a la situación de privilegio que tiene el Comité de Evaluación, quien se encuentra en capacidad de presentar todo un debido proceso con hechos fácticos, para procurar una evaluación comunicativa. De otra parte, es preciso insistir en que el derecho a esta información, que tienen padres y estudiantes, es un desarrollo de su propia autonomía así como de la titularidad que ostentan como su derecho a la educación, en cuanto compete íntimamente a la plenitud de su personalidad.

Por ello, importa el conocimiento sobre las alternativas que ofrezca la institución para los casos de bajos rendimientos académicos y de todas las posibles soluciones que impliquen el acompañamiento por parte de todos los actores. En ese orden de ideas, la información para el debido acompañamiento en cuanto a la asunción de responsabilidades será adecuada, clara, completa y explicada a los padres de familia.

PERSPECTIVA DEL DERECHO EDUCATIVO

Desde la perspectiva jurídico-política, la principal consecuencia del Estado Social de Derecho es que este se convierte en un Estado que favorece la construcción de una legislación educativa democrática y abiertamente participativa. Bien lo había explicado unos de los cultores del Derecho Administrativo,

Forsthoff, Estado de Derecho y Estado Social de Derecho son hasta cierto punto incompatibles como sistemas conceptuales. En tal sentido, existe una manifiesta tendencia a partir de la Constitución de 1991 de encauzar o conformar jurídicamente el marco conceptual y legal de la educación desde las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994. Vamos a explicar esto.

Antes de 1991, Colombia era un Estado de Derecho que garantizaba las libertades, las garantías sociales, la paz y el orden público; constituía un excelente sistema de defensa frente a la intervención estatal en el ámbito de los bienes o derechos de los ciudadanos; pero no garantizaba, por ejemplo, la educación gratuita. El Estado de Derecho miraba al individuo y trataba de protegerlo frente a las intervenciones limitadoras del Estado. Por el contrario, en el Estado Social de Derecho, el ciudadano es valorado desde su dignidad humana. Por esta vía, encontramos en el Título II de nuestra Carta Magna, un despliegue de valoración de los derechos fundamentales. Se trata de un Estado que busca satisfacer los intereses generales, es decir, los intereses de la sociedad.

Entonces, con la aparición del Estado Social de Derecho, se modifica la relación con la educación, emanando una serie de reformas educativas, que se orientan unas veces a los fines de la educación, otras a “cumplir” con mandatos internacionales. Cada condición determina un concreto centro de interés, de modo que se pueden fijar las leyes y reformas legislativas en las que están interesados los distintos grupos afectados: esto en razón de que el elector en este tipo de Estado se orienta primariamente en función de su existencia individual concreta, y vota en consecuencia.

En este contexto sociopolítico, el Derecho Educativo, viene a constituirse en el guardián del principio de legalidad en el Estado Social de Derecho en todo lo relacionado con el quehacer educativo. Y es que este debe ser pensado y construido para un Estado que haga de la educación la pieza clave para el desarrollo y fortalecimiento del orden social justo y digno que promueva la Constitución.

Se aviene afirmar que este tipo de legislación da cuenta en esta perspectiva del conjunto de acciones educativas que proclama la Ley de Leyes en los artículos 44, 67, 68, 69, entre otros, que concretan la tipicidad del quehacer de la Administración Pública en esta materia, ya interviniendo, ya limitando o ya proclamando el derecho a la educación. De esta forma se legitima el Estado Social de Derecho, haciendo posible la juridificación de las actuaciones de este tipo de Estado.

Estamos, en nuevo tiempo histórico a partir de 1991, en el que termina la tan cuestionada Constitución Política de 1886 con sus variadas reformas constitucionales. Este es determinante para la estructuración y construcción del Derecho Educativo, que no depende de voluntarismo político alguno. Es fruto de este determinado Estado, que pertenece a algo más profundo que es pensar en la dignidad humana, que le da sustantividad al nuevo orden jurídico-político y educativo. En este contexto, y es este quizá el cambio más importante para el sistema educativo: se replantea el modelo de gestión y prestación de este servicio, supuestamente capaz de asumir con mayor flexibilidad, mayor eficacia y mayor calidad en la satisfacción de las necesidades sociales en el campo educativo. En tal sentido, la normatividad educativa se convierte en reguladora, creadora y defensora de lo educativo-privado.

En definitiva, esta legislación educativa, este Derecho Educativo muestra las siguientes tendencias:

1. Identificar las problemáticas jurídico-educativas. Se trata de identificarlas para que se legisle a favor de ellas pensando en el interés general.
2. Competencia en todo lo atinente al servicio público de la educación en el actuar de la Administración Pública. Para ello es esencial contar con una legislación que medie entre la prestación del servicio y su responsabilidad social. Lo anterior, para que la competencia esté cargada de una valoración social, ya que sin ella no puede haber buen servicio.

Tales serían las líneas de preocupación del Derecho Educativo en el Estado

Social de Derecho. Será conveniente ahora completar este análisis con la aproximación que ofrecen los principios fundamentales en la ordenación de un Código Educativo bajo la preocupación de la prestación gratuita de la educación y su responsabilidad social, que será preocupación de nuestras próximas entregas.

Esbozamos ahora unas líneas de preocupaciones del Derecho Educativo en el Estado Social de Derecho para completar este análisis con la aproximación que ofrecen los principios fundamentales en la ordenación de un orden social justo y digno que pregona la Constitución de 1991: el interés general y la gratuidad de la educación como solidaridad social.

Se trata de conceptos constitucionales, que reflejan un conjunto de ideas y valores sobre el hombre en la sociedad. En la teoría existe cierto acuerdo sobre su contenido: en la práctica se han concretado en regímenes de ordenación de un tipo de Estado pensando en la educación de sus integrantes. Pues bien, en el orden de las ideas y valores hay dos principios esenciales, aparentemente contradictorios, que han jugado siempre como polos de tensión en la configuración del derecho a la educación de forma gratuita; uno de ellos es el principio de igualdad; otro, el principio de solidaridad social. El primero encuentra soporte básico en el derecho a la educación que tiene todo ser humano sin distingo de clase social, sexo, etc., como un mecanismo de engrandecimiento de su personalidad de acuerdo con la satisfacción de sus necesidades en materia educativa; el segundo encuentra en el Estado Social de Derecho, como titular colectivo de favorecer los intereses generales y como portador de prestar el servicio educativo a todos de manera gratuita de acuerdo a los preceptos constitucionales: se trataría de la adecuada articulación de ambos principios pensando en la dignidad humana de sus integrantes, y una de las claves de este tipo de Estado.

En todo caso se debe partir del carácter relativo de la aplicación de estos prin-

cipios, que son preocupación del Derecho Educativo. La experiencia histórica muestra que no se debe ser dogmático: estos principios no tienen igual valor y aplicabilidad en todos los tiempos y países, sino que en su concreción se deberá analizar la realidad histórica, social, económica y cultural de cada país.

Tras esta consideración sobre el carácter relativo de estos principios vistos desde el Derecho Educativo, el objeto de esta tribuna es, justamente, intentar ofrecer un desarrollo actual de ambos principios, tratando de hacer descender a estos del plano de las afirmaciones teóricas al plano de las realidades concretas y jurídicas, dentro del replanteamiento de la educación como instrumento de desarrollo del Estado Social de Derecho.

La comprensión de las normas educativas se sostienen si se dialoga con el marco constitucional, desde el cual se realiza una recta idea de persona humana, ya que la idea central es la dignidad del hombre y el desarrollo integral de su personalidad a partir de la educación, de ahí su atención gratuita. Lo anterior ayuda a configurar una sociedad que permita la creación, la libertad, el desarrollo personal en la mayor medida posible. Destaquemos dos ideas básicas de la naturaleza de este Derecho Educativo en esta perspectiva:

1. El hombre es el centro de la gestación de este Derecho Educativo. El hombre es el titular de unos derechos educativos, como el de la educación gratuita, que el Estado debe favorecer.
2. El Derecho Educativo es una creación histórico-social y cultural que necesita la relación con las demás ramas del Derecho, en especial del Derecho Constitucional y Administrativo. Por tal razón, debe quedar claro, que este Derecho Educativo, es un instrumento que tiene la sociedad en el cumplimiento de los fines estatales, ya que lo importante es el individuo y no las organizaciones.

De esta concepción se deducen los dos principios antes citados, que son mutuamente complementarios: el derecho a la educación es consecuencia inelu-

dible de la dignidad del hombre, de ahí la exigencia al Estado de la solidaridad con ella de manera gratuita, que es la naturaleza misma del Estado Social de Derecho.

Lo anterior viene a significar que deben tomarse las medidas al más alto nivel para este debido cumplimiento y, por consiguiente contribuir a la dignificación del hombre desde la educación. Esto se ha defendido en los actuales momentos, como el principio que contempla una cuestión organizativa, sustancial para tal fin: cual ha de ser atenderla para los habitantes de un Estado. Esta afirmación tiene un mismo fundamento: la organización, cualquiera que sea, debe servir e implementar el desarrollo de sus miembros, nunca destruirlos. Este derecho es, prerrogativa esencial de la persona humana, solo queda garantizada si el Estado Social de Derecho y, en general las autoridades públicas permiten y facilitan a cada persona su ejercicio.

Antes de continuar con esta perspectiva conviene hacer algunas precisiones metodológicas. Una Constitución no es un documento legal ordinario ni sus preceptos deben ser interpretados con las reglas al uso (interpretación gramatical, histórica, sistemática, entre otras), sino que requiere otro método y otro estilo. Sin perjuicio de acudir a aquellas cuando sea necesario, no puede olvidarse que la Constitución exige sobre todo una comprensión político-institucional, entendiendo por tal el conjunto de valores, principios rectores, deseos y convicciones educativas, morales e ideológicas de una sociedad. Hablar de un Derecho Educativo en una Constitución Educativa, viene a ser la determinación del contenido educativo de la Constitución, es algo que está entregado al Ministerio de Educación. Así, pues, hay que acercarse al comentario constitucional del Derecho Educativo con modestia, al mismo tiempo con cautela y prudencia, sin pretender alcanzar conclusiones absolutas e inmodificables.

La perspectiva del Derecho Educativo en el quehacer del Estado colombiano, viene a entenderse como el conjunto de principios, criterios, valores y reglas

fundamentales que presiden el accionar educativo, según un orden que se encuentra reconocido en la Constitución Política de 1991. Este “orden educativo constitucional” no es una pieza aislada, sino un elemento que hace parte de la estructura básica de la Ley Fundamental. Además, hay que enmarcar la Constitución educativa dentro de un contexto de mayor amplitud: el modelo educativo para una sociedad respetuosa de los derechos fundamentales y la idea de Estado Social de Derecho que se quiere garantizar a través de la educación.

No siempre las Constituciones recogen esta consagración formal del modelo o sistema educativo de un país, como lo hace la de 1991 en los artículos 67, 68 y 69. Más aún, la Constitución de 1886, no se lo planteó, lo que no quiere decir que el silencio de la misma equivalga a una completa indeterminación: a partir de una interpretación integral del conjunto de derechos y libertades individuales reconocidos en el texto constitucional se puede inducir el sistema educativo que debe presidir la vida social colombiana.

En nuestra opinión, el orden educativo constitucional está definido en sus grandes líneas, las cuales se encomiendan a la hechura de las leyes educativas acordes con los momentos históricos. Así, el sistema educativo constitucional ciertamente entraña algunas exigencias radicales, por ejemplo, la gratuidad de la educación; asimismo, supone y exige el respeto básico de los derechos colindantes con el derecho a la educación. Cualquier ordenación de la vida educativa colombiana que supusiera una negación completa o un atentado frontal a este derecho sería anticonstitucional.

Ahora bien, a partir de este punto de acuerdo, los caminos son promisorios para el Derecho Educativo, en cuanto a su alcance y contenido que lo sustenta en la perspectiva de ser un derecho constitucionalizado. Llegados a este punto conviene recapitular y formular algunas conclusiones. Existe ciertamente en la Constitución de 1991 un modelo educativo que impone soluciones a este sagrado valor para la sociedad colombiana. También existen unas líneas maes-

tras del sistema educativo desde esta Carta que se deducen, en una interpretación conjunta, del derecho fundamental a la educación.

Debe destacarse su gratuidad, ante todo, ejercido en el marco del Estado Social de Derecho, lo cual lleva necesariamente aparejado una serie de deberes para quien los recibe. En tal sentido el sistema educativo deberá planificarse, que consistirá el deber de garantizarlo por parte del Estado. En tal sentido, su contenido esencial no puede ser ignorado o desconocido por ninguna actuación estatal.

Finalmente, otra de las líneas maestras del Derecho Educativo desde la gratuidad del derecho a la educación, que puede inspirar muchas iniciativas públicas, es la consecución de la igualdad real y efectiva. Obviamente, dicha igualdad solo podrá intentarse a través de los medios jurídicos adecuados y sin lesión de la dignidad de las personas.

Capítulo IV

INVESTIGACIÓN Y PROBLEMÁTICAS REGIONALES

LA REGIÓN TIENE LA PALABRA EN LAS DECISIONES EDUCATIVAS

¿Existen, en la actualidad, respuestas desde la educación y la formación frente a todo el entramado del poder económico de las regalías? O, bien, ¿los dispositivos de formación de la escuela y la universidad en la región, en sus currículos nos indican las respuestas, de manera que las decisiones formativas que se tomen en los próximos 20 años constituyan diversas alternativas posibles para pensar y transformar el Caribe colombiano? En el quehacer de los grupos de investigación de la región, de seguro, hay estudios, investigaciones que toman en cuenta la noción de lo pertinente para los procesos de formación, concepto que es clave cuando se trata de presentar propuestas de lo que quiere y espera nuestra región en los próximos años.

En este trabajo se afronta la cuestión de esta necesidad, de esta pertinencia en las propuestas para la escuela y la universidad, pero no simplemente para tomar posición en lo referente a los insumos teóricos, sino en su desarrollo y fortalecimiento como el norte de las instituciones a partir de los diferentes niveles de su proyección. Más bien, aunque de hecho se deba asumir una postura, lo que mayormente interesa es establecer un nexo teórico-práctico con la universidad, la docencia y la investigación, es decir estas dos funciones sustanciales de esta institución, se constituyen en las herramientas potenciales para los procesos de desarrollo y empoderamiento de región Caribe.

En este devenir formativo, el currículo viene a ser el agenciador de estos cambios: él asume las demandas sociales y las pone en escena mediante los contenidos curriculares de enseñanza, apuntando soluciones dispuestas en el quehacer de las instituciones educativas: él representa un factor dinámico cuya tarea no es otra cosa que identificar las pertinencias en los procesos de formación, tratándose de decisiones a largo plazo. A las consideraciones anteriores es posible agregar otra, relativa al alcance de las respuestas de las instituciones frente a los dineros públicos en materia de regalías. Se debe reconocer, me parece, que en el estadio actual de este requerimiento, son los grupos de investigación de la región los llamados a consolidar respuestas determinadas,

dentro de un proceso que incluye, valoraciones, contextos, interpretaciones y ante todo, realizaciones para una vida más digna del hombre caribeño.

En el contexto que se ha descrito, es que deben irrumpir propuestas investigativas para el caso de la educación, que tengan como finalidad, contribuir de manera teórico-práctica a pensar y transformar la región desde la escuela y la universidad, tanto en la cuestión, por ejemplo de fortalecer las ciencias básicas, como ha sido una propuesta inquietante de la Dra. María de los Ángeles Pérez, directora del Instituto de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar, como también en la problemática relativa a su responsabilidad social. De lo que se trataría de hacer, entonces, será poder establecer un nexo entre lo teórico-conceptual de la pertinencia con las necesidades de la región, en sus conexiones con los aportes que en materia de regalías lleguen para el desarrollo del Caribe.

Me interesa reafirmar en modo descriptivo cómo es que en mayor o menor grado, esto debe hacer parte de las preocupaciones curriculares en los diversos niveles del sistema educativo, como un todo, es decir, desde el preescolar hasta los estudios doctorales, para que esta pertinencia-relación esté presente efectivamente en los procesos de formación, lo que conduce a la toma de decisiones formadoras por parte de las instituciones educativas. En esta, mi contribución, deseo proponer medidas o estrategias que tiendan a este nexo, a este acercamiento formativo-investigativo; en esa dirección ya hay diferentes estudiosos, con resultados de todo respeto, ya concentrando su atención en el plano de la producción de conocimientos pertinentes, para impactar los procesos de transformación de la región, o bien llamando la atención sobre la construcción de currículos en tal sentido sobre el consenso y la aceptación por parte de los constructores curriculares y las comunidades educativas.

Cierto, el presupuesto de todas estas tentativas consiste en considerar este concepto como lo que se quiere aprender y enseñar es, en línea de principio, algo que se debe fortalecer en las instituciones educativas, por contener “la

utilidad” del conocimiento. Otro presupuesto, es la idea de que la pertinencia formativa actual constituye algo que es susceptible de ser alimentado día tras día de manera consistente, en cuanto el currículo es dinámico. El primer presupuesto, es evidente, es compartido como ideal en línea de principio a favor de empoderar a nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. En lo que concierne al segundo presupuesto, hay que decir que este es mucho más complejo y debatido, lo que requiere de la conformación de comunidades científicas en las escuelas y universidades, que ya existen, para que contribuyan a pensar en esos “mínimos-máximos” de contenidos de enseñanza como respuesta a las necesidades del hoy y del mañana.

Pensar la Región en la perspectiva educativa, es pensarla, recrearla, a través de la elaboración de un gran Macroproyecto que apoye esta toma de decisiones desde la investigación encaminado a ligar teórica, conceptual y metodológicamente el quehacer de la escuela y la universidad con las problemáticas del Caribe. 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 y formativas que se tomarán desde la formulación, por ejemplo de políticas curriculares para este contexto.

En efecto, el problema en cuanto a la identificación y formulación de estas decisiones ha venido siendo examinado por los diferentes grupos de investigación de la región como problemas de estudio, que han construido en evidencias diversos núcleos problemáticos en sus diferentes planes de trabajo (ver Gruplac en: www.colciencias.gov.co). Nos referimos a los conocidos problemas de: 1) interpretación de nuestras realidades; 2) aplicación de teorías educativas pertinentes a esas realidades; 3) identificación y determinación de los hechos problemáticos que concurren a problematizar la realidad educativa-formativa regional y 4) solución a partir de decisiones políticas, económicas, sociales, culturales, ambientales, entre otras.

Pero, surge como interrogante: ¿las decisiones a tomar y realizar, con el fin de

dar respuesta a problemáticas identificadas con sus características, qué grado de participación de los sujetos y agentes educativos han tenido? La respuesta es seguramente negativa, en lo que respecta, en general, a la no construcción de una pedagogía de la participación para la toma de aquello que tienda a afectar o favorecer a una determinada comunidad. De algún modo, esto no debería sorprendernos demasiado, al menos, en el caso de aquellas propuestas “macro” que impacten la vida de los habitantes de una región, incluyendo la educación (el proyecto para su reforma entró a darle aire a la movilización participativa para estas decisiones, desde la activa participación del estudiantado en 2011).

A decir verdad, la problemática que se refiere al proceso de la toma de decisiones educativas y formativas para los próximos 20 años en la Región, debe ser siempre objeto de gran atención por parte de la comunidad educativa, de académicos, investigadores, padres de familia, estudiantes y de las instituciones educativas, y quizá, constituye uno de los elementos más característicos. Por la academia ha sido ventilada esta problemática sumada al trabajo que realizan sus miembros como el reflejo del papel que esta juega en el proceso de modelar a futuro planes de desarrollo educativo a partir de la puesta en marcha de Macroproyectos por parte de los grupos de investigación desde perspectivas muy variadas.

En este proceso, los Macroproyectos educativos de la Región, deberán ser contruidos y orientados de manera prevalente sobre las problemáticas de nuestras localidades, que son el tejido de la totalidad de la región Caribe, no ignorándolas como objeto de estudio, considerándolas desde el punto de vista para quien se acerca a estos problemas en los términos habituales con los que se suele hacer investigación participativa en el campo de la educación: justificación local y regional para dialogar con lo nacional, uso de instrumentos cualitativos en diálogo con lo cuantitativo, interpretación y argumentación.

Lo que se ha dicho concierne sobre todo a un Macroproyecto que piense la Región mediante la educación y la formación. En la construcción de este tipo de

propuestas, se trata de confrontar el quehacer de las instituciones educativas en sus pertinencias formativas con nuestra realidad, en consideración al concepto de demandas sociales, que evidencian de manera puntual los problemas conectados con los contenidos de lo que se enseña y aprende o se investiga, como núcleos problemáticos más importantes, por ejemplo, seguridad y convivencia, cultura ciudadana, empoderamiento regional, entre otros, y al final, su responsabilidad social.

La toma de decisiones en lo educativo formativo estaría presente en estos Macroproyectos, donde están expuestos investigativamente de manera cotidiana los problemas concretos en la Región, profundizando en grado mayor los problemas más apremiantes; pienso, por ejemplo en los problemas relativos con la calidad de la educación. En esta categoría investigativa, se suelen afrontar argumentos de carácter diverso, aunque conectados con la realidad de nuestras instituciones: por ejemplo, el impacto de las TIC en los procesos de formación (Mora, 2009).

Antes de proseguir debemos hacer una precisión: las reflexiones contenidas en estos escritos conciernen, casi en modo exclusivo, a un ideal de construcción de un Macroproyecto para la región Caribe: *“Pensar la Región desde la Educación: Propuestas alternativas para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad educativa”*. La razón principal consiste en el hecho de que este tipo de organización del trabajo investigativo constituye un ejemplo de construcción colectiva del conocimiento desde diversas disciplinas.

Tal valor, asegurando por un lado, el trabajo colectivo, y, por el otro, favoreciendo el diálogo interdisciplinar no solo del campo de la educación, sino también de áreas afines, constituye, una condición necesaria para pensar la región, y de consecuencia para la calidad de la investigación educativa. En efecto, para este tipo de investigación, tanto su problemática como su misma modalidad de trabajo, sugieren que nos encontramos frente un apoyo metodológico, conceptual y teórico para el desarrollo de un proyecto de tal envergadura, relevancia y

significancia. En este sentido, la caracterización de la problemática educativa y formativa y de las nociones conceptuales que la acompañan, corresponde a un conjunto de categorías que son producto del trabajo de los grupos de investigaciones, con categorías muy específicas y contextualizadas.

En la medida en que estas caracterizaciones puedan, en lo posible ser jalonadas por otros saberes, nuestra aseveración es que la investigación arrojará mejores impactos. Por eso, uno de los valores clave en este Macroproyecto es, sin duda, el que se denota como “interdisciplinariedad”, entonces es necesario realizar una adecuada tarea de clarificar conceptos y metodología para propiciar un diálogo de saberes pensando la región Caribe. En general, y algunas veces aún no solo en el uso cotidiano, con este término se suele entender un modo de trabajo colectivo para la construcción de conocimientos desde variados saberes. En este tipo de investigación, con este concepto nos estamos refiriendo al trabajo colectivo de saberes para apuntalar a una generación de conocimientos de impacto social.

Con esta connotación, lo que interesa es dar respuestas a las demandas sociales desde variados debates con otros saberes distintos a los de la educación. Esta opción metodológica, a decir verdad, tiene que ver con la necesidad de abrir diálogos enriquecedores frente a pensar la región, lo que resulta coherente con la idea de razonamiento en torno a las siguientes preguntas: qué integro, qué interdisciplino y qué globalizo. Cuánto sea importante este término, más relevancia tienen estas preguntas en el proceso de investigación, lo que resulta evidente si consideramos el hecho de que con frecuencia se abordan problemáticas sin este diálogo; por ejemplo, también al preguntarnos por su papel en el quehacer de las instituciones educativas en los diferentes niveles del sistema educativo (Escudero, 1999).

Estamos convencidos que, en cuanto tal, este diálogo merece una reflexión en sí misma, aun considerando que la interdisciplinariedad cumple funciones decisorias en los procesos investigativos. En este diálogo el punto de conver-

gencia es el contexto con sus actores. Ahora conviene evidenciar, que una vez que se ha delineado el área significativa de trabajo dialogal a utilizarse en la investigación, alguno de sus elementos característicos fortalecerá esta estrategia en la toma de construir y poner en prácticas propuestas alternativas de transformación para la región. De esta función pueden derivar, en nuestro parecer, los siguientes elementos que hacen relevante este Macroproyecto.

El primero, consiste en que él tiene que ver, responde a las necesidades regionales relacionadas con la educación y la formación, donde los grupos de investigación tienen que ver con el rol de identificarlas y problematizarlas. El segundo, es que este Macroproyecto se configura en un tiempo y en un espacio, en tal sentido, se trata de hacer una cartografía de estas necesidades de la región, ya que de este modo se les asume identificándolas en este mapeo. El tercero, es que este Macroproyecto en este contexto, no excluye los otros saberes, los convoca, se trata de participar en las decisiones problemáticas de la región.

Entonces, el concepto de “toma de decisiones” frente a lo educativo va de la mano de este Macroproyecto, y lo entendemos como la decisión conclusiva de su desarrollo; se trata, entonces, de una medida “política” para reivindicar los intereses colectivos de la región, es una decisión conectada con la investigación y con el contexto; en tal sentido, constituye una decisión política pero surgida desde la academia.

Para seguir examinando la cuestión de la importancia del Macroproyecto *“Pensar la región desde la educación: Propuestas alternativas para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad de la educación”*, pensamos que es oportuno detenernos un poco sobre esta importancia. Hasta aquí se ha hablado de ese diálogo constructivo de saberes, en ese pensar, que por consecuencia, es necesario subrayar, para comenzar, que aquí se comprende la importancia en términos de atender a su conectividad con los diferentes niveles del sistema educativo.

En relación a esta actividad de conectividad en cuestión hay que decir, de in-

mediato, que en realidad esta importancia justificadora no ha sido objeto de gran interés en la investigación educativa. Lo que se confirma en los trabajos de los grupos de investigación en esta área. Si quisiéramos hacer luz acerca de la actitud que ha determinado tan poca atracción por la construcción colectiva de Macroproyectos, quizá habría que llamar la atención precisamente sobre la noción de trabajo interdisciplinario en la investigación educativa. En efecto, como se sabe, en términos generales su importancia se concibe como una actividad de manera propositiva, crítica y transformadora que se produce por el trabajo colegiado de más de un saber.

En este orden de ideas, se puede, con facilidad, comprender cómo, por parte de los investigadores educativos formados en el campo intelectual de la educación que identifica las problemáticas formativas, prevalece el interés por dar respuestas interdisciplinarias a los hechos educativos, siempre presentes en la sociedad, evidenciando sus características, sus peculiaridades y sus alternativas. Sin duda, entonces, la justificación de este tipo de propuestas encuentra lugar en este diálogo de saberes. Hoy, por fortuna, los investigadores son conscientes de ello, encontrando cada vez más amplios espacios, para llegar a un examen global y profundo de las problemáticas educativas de la región y de la Nación.

Nos referimos al hecho de que con preocupante frecuencia la cuestión educativa y formativa viene siendo estudiada desde una perspectiva que se desconecta de los problemas particulares del sistema educativo y de los problemas sociales, culturales, económicos, entre otros de las localidades y de la región en su conjunto, es decir, se dejan estas problemáticas en un espacio residual, que se tocan solo marginalmente estas cuestiones relativas a la determinación de estos hechos, casi como si estos se presentaran de manera aislada de lo educativo.

Regresando a nuestro argumento preguntémonos entonces ¿qué se quiere lograr con un Macroproyecto de esta naturaleza? Veamos, para iniciar, cuál es su importancia en el devenir histórico del Caribe colombiano. Pensamos que

podemos convenir, en principio, que esta propuesta significa nada más y nada menos que la posibilidad de desarrollar y fortalecer la calidad educativa como la estrategia para conseguir este fin. Entonces, esta importancia radica en la solución a situaciones educativas que deben tener sentido para el contexto en respuesta a sus necesidades. Aquí, lo alternativo de la propuesta deriva de las condiciones específicas que circundan tanto al sujeto como su entorno. Es suficiente, subrayar dos elementos distintivos de esta justificación que estamos examinando: por un lado su significado como presencia de posibilidad de desarrollo de la región, y, por el otro, que su explicación y fundamento sea específico donde se quiere.

Veamos ahora si esta justificación la podemos “amarrar” en el ámbito de los Proyectos Educativos de las instituciones educativas de la región. A partir de lo que se ha dicho, podemos caracterizar esta “articulación” de cómo ellas responden al contexto regional, para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad educativa. Esto es, obviamente, muy general, y se hace necesario, por consecuencia, delinear de manera más precisa sus elementos distintivos. En particular, hay que señalar que esta articulación da respuesta a la cuestión relativa a la pregunta sobre los contenidos curriculares pertinentes de enseñanza, constituyéndose en una alternativa razonable de pensar y transformar el Caribe desde la educación. Esta precisión, por otro lado, es también útil para evidenciar la relevancia en un discurso que se requiere para los próximos 20 años.

Lo anterior sugiere que un Macroproyecto de esta naturaleza es una estrategia alternativa para la educación; significa que es una herramienta para la toma de decisiones frente a los retos que la sociedad y el mundo de la globalización le imponen al Caribe colombiano. Por otro lado, el mismo “Macro” prevé todo un conjunto de acciones investigativas sobre la base de la cantidad de propuestas que generen los grupos de investigación a fin de clarificar el concepto de calidad y su impacto, lo que viene a representar un factor distintivo en este tipo de propuestas.

PENSAR LA EDUCACIÓN COMO INVESTIGACIÓN

El sistema educativo colombiano, inspirado por la Constitución Política de 1991, las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994, está diseñado con una estructura que agrupa diversos niveles institucionales de formación. Primeramente, esta organización, con base en esa Constitución, establece la formación en valores identitarios de nuestra nacionalidad, que están plasmados en su Preámbulo, en el Título II y en los fines de la Ley General de Educación. Lo anterior exige que dicho sistema esté comprometido en el desarrollo y fortalecimiento de esos valores. No obstante, por razones de un acentuado centralismo educativo, no se ha podido pensar en sistemas educativos regionales autónomos que respondan a las dinámicas de estos contextos en diálogo con lo nacional.

Esta problemática de centralización educativa, ha generado otra, a saber: la afectación de la adecuada relación entre el contexto y la escuela, entre lo que se piensa en educación y lo que realmente se hace para problematizarla como investigación. En efecto, se ha anotado que este divorcio impide la realización de ese pensar, pues se alega que la centralización en cuanto directrices por ejemplo de organización pedagógica y curricular del sistema educativo, va en contravía de la autonomía escolar, la quebranta al ser revisada y modificada muchas veces por organismos centrales. Por ejemplo, se ha manifestado, entre otras cosas, que no existe la adecuada coordinación (normativa e institucional) entre el sistema y las problemáticas educativas regionales.

De lo anterior, las preguntas problemas, para pensar la educación como investigación, que habría que contestar, serían las siguientes: ¿cuáles serían las estrategias formativas, en el sentido, que se construyan propuestas alternativas para pensar la educación son sus problemáticas como investigación? ¿Se justifican los currículos actuales en un mundo que llama a la articulación de los contenidos curriculares con el contexto? ¿Es viable la construcción de propuestas curriculares alternativas para desarrollar y fortalecer una educación con calidad desde la autonomía escolar de las localidades y las regiones?

Creemos que solo contestando estas preguntas con evidencia empírica podremos hacer una contribución fundada e innovadora al debate actual sobre las problemáticas educativas de la región Caribe colombiana. Para lograr lo anterior, vincularemos directamente nuestros interrogantes con el objeto central de estudio: “pensar la región desde la educación”.

Los cuestionamientos anteriores, se deberán responder a través del análisis detallado de las bases de datos de elaboración propia de las Secretarías de Educación, el Ministerio de Educación y de las instituciones educativas, derivadas de estadísticas generales y especializadas. En un trabajo de investigación la cuestión de la desarticulación entre lo educativo y el contexto a través de los contenidos curriculares se deberá dilucidar, de manera valorativa a modo de diagnóstico donde se plasmen unas conclusiones y unas propuestas alternativas.

Ahora bien, se podría partir de la siguiente hipótesis general de que la poca o casi nula efectividad de la relación contexto-escuela, se debe a que los contenidos curriculares no están en sintonía con las demandas sociales; esto se debe al grado de centralización del currículo escolar, lo que limita la autonomía de que gozan las instituciones educativas. El objetivo principal de un trabajo de esta naturaleza es ofrecer, a través de elementos empíricos, una descripción y un análisis generales del funcionamiento del sistema educativo en la región Caribe, a través de la revisión de lo actual en función del futuro de la calidad de la educación. Lo anterior tendría como propósito observar, de manera cualitativa y cuantitativa, la efectividad (eficiencia y eficacia) del sistema educativo en la región a través de las diferentes problemáticas vertidas en los Proyectos Educativos Institucionales. De lo generado con lo anterior podremos observar, de manera cuantitativa, el grado de “autonomía curricular” de esas instituciones frente a las disposiciones oficiales.

En la próxima columna nos referiremos brevemente al objeto esencial de análisis que configura la hipótesis general de este ensayo, es decir, “pensar la re-

gión desde la educación”, el cual significa, de manera muy sencilla, la adecuada relación entre currículo y contexto. Esta la observaremos mediante la puesta en escena de políticas curriculares nacional, regional y local con las estrategias de los Proyectos Educativos Institucionales que son los llamados a hacer posible pensar la educación como investigación.

Debido a la importancia que juega la investigación de realizar la relación entre los problemas sociales y las instituciones educativas de todos los niveles, haremos de vincular el concepto de contexto con el concepto de problemáticas sociales. Este vínculo lo realizaremos mediante la exposición sucinta de un criterio metodológico en torno a esta relación, la cual se sostiene de acuerdo con el objetivo que se fije para hacer posible influir decididamente a favor de una mejora de la calidad educativa. Asimismo, para conocer los resultados de esta relación investigativa, los conceptos mencionados a su vez los relacionaremos con la efectividad de los contenidos curriculares de enseñanza en los procesos de formación.

Para efectos de este escrito, se entenderá como efectividad la conjunción de la eficacia y la eficiencia, significando la primera el logro del cumplimiento de los fines del sistema educativo a través de la curricularización de la investigación, concibe como el conjunto de posibilidades formativas para la mejor formación de los educandos; la eficacia se observará, en lo que corresponde a la asunción de las problemáticas locales, regionales y nacionales. Esto pudiera significar que la problematización deberá permear todo el proceso de formación escolar desde el preescolar hasta el nivel de doctorado.

Respecto a la eficiencia, se observará a través del impacto de los contenidos curriculares de enseñanza abordados como investigación en sus respectivos contextos sociales.

Pensar la educación como investigación, se entiende como la adecuada relación entre el contexto y el currículo de formación en el sistema educativo. No

obstante esta definición, cabe destacar dos cosas: primero, que en todo sistema educativo existe la posibilidad de impactar el contexto, y esto se logra desde la investigación; y segundo, que el grado de impacto social en que ocurre puede variar de acuerdo con el contexto, ya que puede existir una considerable presión sobre demandas sociales hechas a la educación, y esto puede variar de acuerdo con profesiones, instituciones educativas y en las regiones de nuestro país de manera distinta.

Con el fin de contextualizar el objeto de pensar la educación como investigación, se hará una breve referencia al alcance de este objeto que deberá ser descriptivo y analítico, a través de la relación entre las problemáticas sociales y los contenidos curriculares de enseñanza. Se ha entendido que, en teoría educativa, la relación entre los problemas de la sociedad y el currículo no ha sido la “adecuada” en el sentido de que desde él no se dan respuesta a tales requerimientos y no ejerce una significativa influencia sobre ella, especialmente en cuanto a los problemas actuales y a sus estrategias para resolverlos a partir de la educación. No obstante, esta idea se ha visto recrudescida con la influencia del intercambio y diálogo con otros saberes, fundamentalmente en lo referente a la realización de proyectos conjuntos para impactar la sociedad en su conjunto.

Podemos decir que el actual sistema educativo colombiano en materia de investigación o de su curricularización en los procesos de formación comenzó a configurarse en esta materia a partir de las leyes educativas 30 de 1992 y 115 de 1994, mediante una reforma de la estructura curricular de las formaciones, lo que a pesar de este interés legal, no se ha materializado como impacto en este sistema. Esta reforma abrió la puerta para que mediante la organización pedagógica de las instituciones educativas se pudieran construir procesos de formación en y para la investigación.

De acuerdo con lo anterior, una sociedad se debe a la educación, si desde ella se le asume con sus problemáticas, para gestar investigación educativa que

configure prácticamente a través del currículo escolar esas diversas problemáticas, que permita la elaboración de diagnóstico y determinar tendencias hacia el fortalecimiento de la autonomía escolar y universitaria, lo cual contribuirá a una mejor calidad de vida para los habitantes de los contextos donde impacta la investigación, llenando así sus expectativas en el sentido de que, los contenidos de enseñanza se relacionan con las problemáticas sociales.

Al lograrse esta finalidad, consideramos que la educación pensada desde la investigación tendrá un efecto histórico transformador para el desarrollo local, regional y nacional, debido a que, los contenidos curriculares de enseñanza se ajustarán adecuadamente a estos contextos, por lo menos en cuanto a los temas y desde las perspectivas teóricas educativas y sociales, lo que se considera conveniente para aumentar su desarrollo, fortaleciendo el trabajo entre saberes, con el fin de lograr una mayor cantidad de problemas resueltos de manera eficiente y con calidad.

ARTICULACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN A LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

El eje de la reflexión de esta articulación se centra en poder relacionar dos grandes categorías: currículo y saberes a la luz del problema de la formación de sujetos, uno de cuyos ángulos es el que se sintetiza en la interrogante ¿qué le aporta esta articulación a la formación en los contextos de las demandas de la sociedad? Esta articulación aporta elementos significativos para ubicar planos de resolución curricular a partir de ciertas exigencias epistemológicas referentes a la enseñanza y el aprendizaje, así como a la reconceptualización del campo del currículo y su configuración teórica.

Esta articulación parte de la reconstrucción de la tradición investigativa en el campo de la educación y tiene como propósito darle cierta cohesión y direccionalidad a los procesos de formación. De esta forma, al construirse esta articulación se pretende abordar los procesos de formación a partir de la relación saberes y currículo: primero, como procesos conformados por prácticas

y discursos del currículo en un entramado social, institucional y cultural específico; segundo, entender la relación articuladora de esta lógica, es concebirla como producto de trayectorias de los docentes e investigadores, que desde sus prácticas y discursos dan cuenta de esta problemática.

En esta estructura articuladora ubicamos las nociones de currículo, formación y saberes, para aproximarnos a distintos momentos de constitución y generación de saberes presentes en el currículo. Ahora bien, esta lógica articuladora permite explorar marcos referenciales y el abordaje de referentes empíricos. Problemática por demás significativa, no solo por la importancia que en sí misma tiene esta articulación para pensar los saberes en los procesos de formación desde las necesidades específicas de los sujetos y sus condiciones de producción cultural, política y psicognitiva, sino por la “estandarización”, que se nos presenta en un contexto que, como el actual, se mueve en la lógica de un pragmatismo tecnocrático-instrumental que reduce la formación diaria cotidiana sin sentido(s) de futuro(s) históricamente viable(s), a aquel que el contexto nos impone como el “único” posible.

En este terreno, cabe frente a las exigencias del momento actual, problematizar y poner en la mesa de discusión de la escuela o la universidad el debate curricular en relación con los saberes presentes en la formación como un accionar de estas instituciones. Desde esta perspectiva, partimos del hecho de considerar que en la articulación anotada se entretejen una serie de encuentros y desencuentros, de continuidades y discontinuidades, que expresan las formas en que los sujetos se relacionan con el conocimiento y con su entorno a partir de posicionalidades histórica y contingentemente fijadas, mediadas por lo dado en tanto experiencia cultural e históricamente constituida de quienes forman.

Una dimensión inicial de dicha articulación es la que se refiere al problema mismo de la articulación, ya que se constituye en un “lugar” desde el cual mirar y aprehender la realidad en su movimiento e incomplitud para reconocer lo no dado, pero posible de darse. De ahí la importancia de ubicar lo que repre-

senta en el ejercicio de la investigación la construcción de ángulos de lectura de la realidad en la formación de los saberes que, sin agotarse en la posiciónalidad de los sujetos, la implica, pero como configuración inclusiva de temporalidades que le dan a los saberes presentes en el currículo una posibilidad de impacto, de viabilidad a lo innovador como exigencia de la sociedad.

Por ello, plantearnos el problema de la articulación de categorías como currículo, formación y saberes, hay que decir, que no son tres discursos por separado, sino que entre ellos se entreteje la necesidad de integrar, interdisciplinar para formar; están en el plano de constituirse como referencia de la formación, desde lo epistemológico y lo curricular para dar cuenta de la posibilidad de la aprehensión problemática, en tanto construcción de lo que aquí podemos llamar, como un lugar desde el cual mirar para articularnos, acercándonos en lo que favorece la formación, desde parámetros que nos constituyen cultural, histórica y cognoscitivamente hablando. Es decir, no basta con tomar conciencia de esta situación, hay que plantearnos qué hacer con esta articulación, ya que en el campo curricular se profundiza y adquiere características importantes a tener en cuenta, tanto por su configuración teórica, como por la especificidad de lo educativo-formativo, en cuanto espacio privilegiado para que los saberes circulen a través de los discursos de docentes, estudiantes e investigadores, desde una serie de contenidos que operan en esta lógica tridimensional, con visiones y realidades que contribuyen a desarrollar y fortalecer la generación de conocimiento en la escuela y la universidad.

Lo antes dicho adquiere sentido sobre todo si colocamos el problema de esta articulación en el terreno de la constitución teórica del campo educativo y curricular, el cual tiene un desarrollo reciente en lo que a investigación se refiere, ya que las tendencias que prevalecieron hasta entrados los años 50, sobre todo en América Latina, muestran la profunda subordinación de este campo a las estructuras teóricas de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Si bien en este momento el estado de la investigación educativa muestra avances importantes en este terreno, no podemos dejar de reconocer que falta mucho

por recorrer, a fin de que el currículo logre avanzar en la formulación de *corpus* que den cuenta de las particularidades de la educación en cuanto objeto de conocimiento transformador.

Con esta articulación entramos a un aspecto central de la tarea educativa como el de la formación en los saberes desde el currículo, ya que en él confluyen unos contenidos que deben ser enseñados y aprendidos en cualquier nivel, lo que supone la posibilidad misma de que este acto se realice y que algo de lo que esperamos se produzca a través del mismo. El problema que se abre es desde dónde se puede pensar este terreno de diálogo, que situado en el ámbito de la formación, pueda habilitar en el ejercicio cotidiano de lo que implica aprehender a aprender, a pensar histórica y críticamente la formación. Significa que no solo están en juego unos saberes relacionados con el conocimiento constituido, sino la posibilidad de construir y generar algo nuevo y con ellos constituirnos sujetos de y en la acción, lo que lleva a considerar que el conocimiento es un instrumento para pensar y una exigencia para crear.

Pero, ¿cómo se articulan estas dimensiones epistémico-curriculares-formativas? Necesariamente, se hará esta articulación en el terreno del desarrollo y concreción a partir de Seminarios Doctorales, de los Proyectos Doctorales de Investigación y demás conjunto de acciones concretas en el currículo del doctorado en ciencias de la educación. Esto viene a ser la necesidad de crear condiciones para que la formación de los saberes presentes en el currículo tengan reconocimiento y para que la formación se reconozca en este ejercicio frente a un proyecto doctoral, lo que conlleva a anudar el hilo de la argumentación teórica de estas categorías que se tejen en la experiencia y en el hacer diario en la cultura para pensar esta articulación aportando conocimiento para la configuración teórica del campo educativo-curricular.

En la tarea de problematizar este diálogo, la queremos situar como un punto de anudamiento de ciertos planos de resolución de las exigencias en el terreno educativo-formativo, cuando de formación de sujetos se trata, en tanto se

estructura como una lógica de organización del pensamiento que potencie la generación de conocimiento desde el conocimiento acumulado en la reelaboración de la formación y en la construcción teórica del currículo en relación con los saberes, todo ello sustentado en las visiones acerca de la formación y la epistemología de los saberes desde las exigencias del presente, lo cual implica colocarnos en un punto donde es necesario volver a pensar la educación, con los instrumentos categoriales de la presente línea, en tanto estrategia de generación de conocimiento, como una expresión que no puede negar lo que lo constituye y nos constituye como sujetos de una herencia cultural y simbólica de la realidad que nos marca aunque no nos agota en nuestro devenir y porvenir.

Reconocemos que el currículo como campo educativo particular puede ser pensado y analizado desde lógicas de pensamiento epistemológicamente abiertas, lo cual indica que no existen significados unívocos del valor social del currículo, de la formación y de los saberes. Bajo esta postura reconocemos que las teorías curriculares no parten de una lógica de pensamiento única, fija, sino que las teorías, saberes y prácticas de formación constituyen discursos en las formas de articulaciones conceptuales y estratégico-metodológicas, las cuales poseen significados particulares a partir del marco epistemológico y postura teórica desde donde ponen en escena esas teorías y prácticas curriculares. La relación ha conformado formas de articulación discursiva que aquí mencionaremos más adelante desde la dinámica de los investigadores.

Resulta importante valorar y repensar esta relación en la formación doctoral, porque es en este contexto donde se pueden generar cambios a partir de la producción de conocimiento, donde el currículo enfrenta el reto de la incorporación de las problemáticas sociales.

En nuestra línea de investigación asumimos esta dimensión problemática, como parte del debate curricular porque resulta conveniente pensar la educación desde esta articulación trilogica. Esto ayuda a repensar en un nivel de

impacto la pragmática de los procesos curriculares, los saberes y su relación con la formación. Estos procesos son problemas que hoy se reflexionan en el campo del currículo ante la fuerte demanda desde distintos sectores, de actualizar los currículos en los distintos niveles del sistema educativo.

Por ello, saber situarse en y frente a la realidad es hoy una tarea imperativa, pero no solo como desafío de una producción científica, pues más que quedar aprisionados en el interior de determinados constructos, se hace necesario trascenderlos desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia.

Es en el currículo, en su articulación con la formación y los saberes en donde esta trama se teje como horizonte que puede aportar a la generación de conocimiento en la formación doctoral, en la que se aprehende problemáticamente lo acumulado y se despliega en la historicidad de los saberes y del hacer un marco de posibilidades para la generación de conocimiento.

Aquí las nociones de Currículo, Formación y Saberes configuran un campo de problemas en los que la dimensión epistemológica aporta al terreno de los retos en los que la construcción y transmisión de conocimiento se produce como despliegue para pensar la educación, y en tanto formas de razonamiento, despliegan sentidos y funciones a las cuales la educación no puede sustraerse, lo que implica colocarse en horizontes para aprender, desde la construcción problemática, histórica a reconocer opciones y no solo a repetir lo que en el marco de ciertas exigencias académicas se plantea.

En este sentido, el conocimiento articulador de estas categorías juega como un instrumento fundamental que favorece la recreación de los espacios de vida de las gentes, para ubicarse en su momento y reconocer aquello que lo determina, pero no agota en sus posibilidades, históricas y contingentemente constituidas. De ahí que nos preguntemos: ¿de qué otra manera se pueden construir alternativas si no es ubicándonos en el momento histórico en el que la tradición y

el cambio se conjugan? ¿Qué papel está jugando y puede jugar la educación en este proceso de cambios acelerados y problemas no resueltos del pasado? ¿Por qué y para qué pensar en esta relación articulante?

Partimos del supuesto que esta imbricación adquiere significados e implicaciones particulares, dependiendo de los contextos sociales, culturales, institucionales y de los saberes en particular desde donde se realizan los procesos de generación de conocimiento, creación, innovación. En esta idea podemos intuir que esta articulación para pensar propuestas y cambios curriculares implica una responsabilidad y un proceso de apropiación y adaptación crítica del currículo, de la formación y de los saberes; se trata de una postura de responsabilidad desde los distintos campos del saber que se persiguen con la formación en el contexto de crisis y de cambios actuales.

Preguntas que colocan nuestra mirada en una noción por demás fértil y compleja como es la formación, ya que permite articular, como exigencia de delimitación y construcción, no solo lo que refiere al conocimiento en términos de su producción en el hacer diario de los investigadores adscritos a la línea; obliga, además a volver la mirada a esa dimensión amplia y compleja que le da sentido y pertinencia histórica al conocimiento en términos de la articulación que se construye con la realidad a través de él, y a su entramado con los dinamismos en los que se tejen los umbrales del quehacer investigativo con los proyectos sociales y culturales.

Esta articulación nos abre a un punto central en el que se entretrejen las elaboraciones, hallazgos y conceptualizaciones construidas a lo largo de la investigativa en el campo de la educación; esto es, la articulación entre discursos y prácticas que como el epistemológico y el curricular tienen implicaciones profundas en el terreno de la formación, al dar cuenta de las múltiples articulaciones que se producen entre el conocimiento y otros aspectos de la realidad, que son los que dan posibilidad, no solo frente a lo constituido, sino a lo que también es posible de constituir. Abrir esta articulación tiene como intención

apuntar un problema importante y complejo del cual se tendrá que dar razón a lo largo del trayecto investigativo: seguir trabajando al respecto, sobre todo si lo que nos interesa es volver la mirada a los dinamismos con los que se teje la vida diaria de los sujetos de la educación, a fin de enriquecer el ángulo de lectura en el que se sintetiza este entramado de subjetividad y racionalidad en los procesos de formación.

¿Por qué y para qué pensar acerca de una metodología articuladora en la relación currículo, formación y saberes? ¿Cómo dar cuenta de las prácticas y discursos curriculares de los saberes en los procesos de formación? La respuesta nos la da Foucault (1988), cuando nos propuso su trabajo al que llamó “Arqueología: método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos (...) considerados como acontecimientos, ligados por reglas de prácticas discursivas”. La arqueología queda imbricada con esa otra forma de mirar el pasado que es la genealogía. Una y otra están articuladas: la primera nos coloca en el saber, en las prácticas discursivas, y nos revela cómo el saber produce efectos de poder; la segunda nos muestra cómo el ejercicio del poder genera saber y cómo se articulan las prácticas y relaciones discursivas con las no discursivas.

De esta manera, la arqueología reviste la forma de una herramienta que, lejos de servir para obtener una suma total de autores, obras, tesis y modelos prescriptivos, nos permite describir el proceso general de formación y transformación del discurso curricular a partir de la sistematización de lo disperso, del reconocimiento de las discontinuidades, de la búsqueda de la diferencia. Se trata de hacer necesario aprender crítica y racionalmente los conceptos categoriales y su relación objetiva para impactar la formación. Esta metodología cumplirá los propósitos integradores, centrándose en los significados de esas categorías que adquieren en el momento actual en el campo de la educación. Esto implica que esta articulación permite resignificar esos conceptos, para pensarlos como dimensiones integradoras de la educación, desde el quehacer investigativo. De lo anterior podemos concluir que:

1. Esta articulación, es la estrategia para el desarrollo de la investigación en los procesos de formación.
2. El diálogo categorial de currículo, formación y saberes es un proceso de articulación de la realidad con la investigación.
3. Se trata de una lógica comunicativa que conduce hacia una acción comprensiva de la investigación.
4. Este entrelazamiento de categorías, da cuenta de las condiciones de producción del conocimiento.
5. Se trata de una relación articuladora entre las funciones de sentidos de cada categoría y la posibilidad del currículo de mantenerla para el desarrollo de la investigación.
6. Esta perspectiva exige que el currículo se articule a las problemáticas sociales.
7. La perspectiva foucaultiana pone al descubierto el proceso de construcción del objeto curricular en relación con los saberes en una formación, con sus rupturas y transformaciones.

Estas condiciones generan una intensa actividad investigativa desde el currículo, lo cual ha provocado la necesidad de que a través de ella el estado del arte, se oriente hacia unas cualidades de un docente investigador. El objetivo de esta articulación se sustenta y construye a partir del uso relevante de una masa teórica curricular pensando la formación en relación con los saberes. Otro objetivo, consistirá en promover entre los sujetos de los procesos investigativos el logro hacia la construcción de propuestas alternativas y generación de conocimientos.

Un proceso de articulación como el aquí sugerido apunta a la solución de problemas formativos de generación de conocimientos. Pero, se trata de problemas de investigación que afectan e involucran a todos los sujetos del proceso formativo. Ello permite su problematización y discusión; pero, su estudio y solución solo es posible desde la coherencia del mismo proceso de investigación en procura de su logro a través de una reinterpretación ajustada del contexto.

Dicha construcción se hace posible porque el proceso de interpretación-traducción-discusión que conlleva es posibilitado y guiado por el entorno formativo, entendido como una totalidad, cuya estructura y coherencia nos exige su reajuste incesantemente. Se logra realizando una génesis de dicho proceso, esta construcción solo se hace válida en la medida en que se efectúe, no monológicamente, sino dialógicamente; y, dado que se pretende construir colectivamente el proceso de generar conocimiento mediante una metodología deliberativa, ello, reclama la existencia de un diálogo real (no solo en cuanto al intercambio alrededor de los saberes y las prácticas pedagógicas, por ejemplo).

La mejor demostración participativa es convocar a los sujetos que conocen su realidad, a partir de este reconocimiento, que debe ser acompañado de una experiencia sobre una temática o por trayectoria formativa. ¿Cómo enfrentamos esta nueva forma de pensar el hecho curricular-formativo, lo investigativo, para la mejora de la calidad de la educación? Es en este contexto donde cabe señalar lo siguiente: la educación y la formación son recursos estratégicos, no lujos de las naciones. Ellas como herramientas de los pueblos, deben ofrecer bases teóricas, conceptuales y prácticas, pues de lo contrario no tienen sentido en el mundo de hoy. Y es aquí, nuevamente, donde nos parece tan importante el papel de la articulación de la investigación en el currículo escolar.

LAS PRÁCTICAS DIDÁCTICAS DE LAS FINANZAS

Como docente e investigador en el Programa de Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar (2007-2009) tuve la fortuna de haber tenido como estudiante a Florentino Rico Calvano, satisfacción que llega a su clímax al dirigir su trabajo de grado para optar el Título de Magíster. Hablo de satisfacción, ya que nuestro aventajado profesional es uno de los grandes cultores del estudio de las Finanzas Públicas en Colombia, a más de ser un reconocido economista de altos quilates a nivel nacional y latinoamericano. Esta sapiencia ha sabido plasmarla en el libro que tuve el honor de prologar, el cual ha merecido la mejor valoración de mi parte, dado el rigor conceptual, la visión panorámica y el análisis crítico del tema de las finanzas para una mejor ense-

ñabilidad y aprendibilidad en todo lo relacionado con el saber de la economía y las ciencias de la administración, texto que de seguro aportará valiosa ayuda a los docentes de estas disciplinas.

He tenido esta gratificante oportunidad de recrearme pedagógica y didáctica-mente en la obra *Las prácticas didácticas de las finanzas* (2010) que presento, porque su preocupación central, es cómo enseñar los caminos y los métodos que apunten hacia una actividad excelente, como es la práctica docente. Han sido días muy enriquecedores los proporcionados a través de esta lectura, donde el autor nos presenta formas de enseñanza, con sus anhelos y esperanzas en la construcción de una didáctica del saber económico de las finanzas en los programas de administración. Este libro, puedo decir sin riesgo a equivocarme, es el fruto de múltiples reflexiones y preocupaciones que el Dr. Florentino Rico, ha recogido a lo largo y ancho de su meritoria carrera. Tiene el sabor indiscutible de ser una obra amalgamada con elementos de la academia y la investigación, que viven y palpitan en su trasegar del día a día.

En consecuencia y gracias al anotado privilegio, considero que me encuentro en inmejorable posición, para dar cuenta de la calidad del texto que se ofrece al lector interesado en tener acceso a un concienzudo estudio acerca de las formas didácticas del saber de las ciencias económicas y administrativas, donde se proponen estrategias pedagógicas y didácticas para ser puestas en escena por los docentes. Por esta y por muchas razones más, es motivo de orgullo y satisfacción para mí, presentarlo, libro que recoge, en tan buen momento para la formación y los procesos de acreditación de las disciplinas de las ciencias económicas y administrativas, las principales estrategias didácticas que permitan a los docentes la realización de buenas prácticas en beneficio de la calidad de la educación.

Es reciente en Colombia la preocupación por la enseñanza de la economía, lo que hace necesario dotar el currículo de este saber de herramientas pedagógicas y didácticas que le permitan a docentes y estudiantes garantizar una razo-

nable formación. Lo que nos ofrece Florentino Rico es una garantía de calidad para los Programas Académicos de las Ciencias Administrativas y Contables, porque es un texto que busca un adecuado equilibrio entre el saber disciplinar y el saber pedagógico, en un ámbito tan complejo como la economía, entonces, la obra tiene la pretensión de fortalecer la visibilidad de los aspectos de esta disciplina: se trata de un esfuerzo intelectual, crítico y reflexivo, derivado de la investigación, lo cual convierte al Dr. Rico como un experto en esta temática. El texto se compromete con nuevos fundamentos teóricos que enriquecen pedagógica y didácticamente el diálogo entre el saber de la economía y las ciencias de la administración con el campo intelectual de la didáctica, dándole pertinencia mayúscula a su obra.

En esta incesante búsqueda nuestro autor, comparte preocupaciones intelectuales con esa pléyade de grandes pensadores de este saber, como el Emérito Maestro e Investigador, doctor José Consuegra H., aliados en el fortalecimiento enseñable de esta disciplina científica para hacerla vinculable a las necesidades sentidas de nuestros pueblos. Esta obra, centra su objetivo principal en articular esas necesidades con el currículo, entendido como aquel conjunto de posibilidades formativas que un docente piensa y modela para hacer dialéctica la relación de doble vía entre enseñanza y aprendizaje: esto es lo meritorio del texto, acompañado de los diferentes enfoques y corrientes de los saberes de la economía, la administración y de la didáctica, ofreciendo un significativo aporte a los procesos de formación en estos saberes (Román *et al.*, 1994).

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: MODELOS DE PRÁCTICAS PARA LA FORMACIÓN

Estas experiencias proporcionan una visión general de la problemática educativa desde la investigación a nivel regional, en aspectos relevantes para pensar los procesos de formación con disposición al sustento de innovaciones curriculares; experiencias que pueden ser útiles para el desarrollo e implementación o réplica en el Caribe y otras regiones del país. Por lo tanto, el objetivo es presentar cuáles experiencias de docentes investigadores son y pueden ser

exitosas en la región, y el país, y por qué, e identificar prácticas curriculares que pudieran ser apropiadas para la construcción de modelos educativos y curriculares pertinentes como apoyo al mejoramiento de la calidad educativa.

Las investigaciones realizadas por docentes de la región en sus estudios de Maestría en Educación identificaron las prácticas curriculares indicadas a continuación, cada una de las cuales se pretende implementar en las instituciones donde laboran, que podrían utilizarse como modelo:

1. El sistema diferenciado de manejo de casos que presenten los docentes investigadores como forma de impactar a sus instituciones educativas, y que pueden aplicarse en otras. Debe anotarse que este manejo diferenciado de casos conlleva a “mirar” los avances y el alcance en los procesos de formación integral.
2. Otras herramientas de investigación educativa de casos, son las atinentes a las prácticas y discursos curriculares. Estas herramientas se consideraron en los respectivos trabajos para optar el título de magísteres en educación, de seguro impactarán el mapa de la calidad de la educación en el departamento del Atlántico, como un primer componente.
3. Las propuestas presentadas son una defensa a la innovación por parte de los docentes, que recomendamos puedan seguir alimentadas desde la investigación pensando en su formación doctoral en el campo de la educación.
4. El uso de buenos insumos teóricos y conceptuales y su relación con los problemas investigados.
5. Diversas formas posibles de solución a las problemáticas educativas de la región, en especial del distrito de Barranquilla.
6. Las recomendaciones, que habrán de fomentar modelos de prácticas educativas, que incluyan el mejoramiento de la calidad, con el objeto de contribuir con el elevamiento de los índices de calidad a nivel nacional.
7. El fortalecimiento de la gestión curricular desde el conjunto de magísteres en educación para la región Caribe.

En tal sentido, desde los anteriores puntos, nuestro objetivo es proporcionar a la comunidad académica regional y nacional las relaciones de la investigación con las prácticas educativas de las instituciones, sin imponer ningún tipo de “receta” de curricularización de estos modelos. Las prácticas que aquí se describen se presentan únicamente para fines de estudio ulterior y su utilización concreta requeriría, entre otras cosas, su adaptación a las circunstancias reinantes en la región y el país en la forma en que las autoridades educativas lo consideren apropiadas para el sistema educativo y para la cultura formativa. Esta presentación estará basada en datos recogidos de los trabajos de grado de maestría en educación, que realizaron docentes del departamento del Atlántico y del distrito de Barranquilla en la Universidad Simón Bolívar en los dos últimos años (2010-2012).

Una de las prácticas predominantes y que parece insertarse en una tendencia ascendente es el desarrollo e implementación de la investigación de lo curricular desde la línea de investigación de “prácticas curriculares, pedagógicas, evaluativas y procesos de acreditación”. Línea, que ha adoptado una función activa en la programación secuencial y cronológica de las actuaciones de los docentes investigadores en sus trabajos de grado. La mencionada línea viene apoyando los procesos de fortalecimiento de las prácticas y discursos curriculares desde los estudios de especialización, maestría y doctorales, caracterizándose por su dinamismo (Mora, 2008).

El concepto de línea de investigación puede incluir varios aspectos, siendo los más destacables la determinación de las cuestiones pertinentes a los casos concretos que presentan los egresados del programa de maestría en educación, el impacto en los currículos de primaria, la construcción de propuestas, y la delimitación de la información que es intercambiable entre quienes egresaron para consolidar redes de docentes investigadores. Una de las prácticas predominantes es la curricularización de los problemas del contexto escolar a través de la canalización diferenciada de casos.

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN

En el contexto de las demandas de una sociedad que promueve la articulación con los procesos globales de lo que se investiga como problemáticas sociales, y en atención a que una Reforma a la Educación Superior, que está en ciernes, creyendo que debe servir de marco al trazado de unas políticas estatales de investigación, consideramos que se hace necesario proponer algunas notas sobre este trazado en la búsqueda de la correspondencia y coherencia con los procesos de formación de las Instituciones de Educación Superior.

Estas políticas que deben implementarse a través de la construcción de programas fuertes en Educación, Ciencias Básicas, Ciencias Sociales y Humanas, entre otros, deben guardar relación con los programas científicos que tiene Colciencias, además deberán establecer estrategias y recursos para vincular armónicamente los procesos formativos de las Instituciones de Educación Superior con los procesos productivos locales, regionales y con los macro del Estado colombiano. Estas políticas también deben entrelazarse con la identidad regional y nacional, en procura de la preservación de nuestros patrimonios culturales, la conservación del medioambiente, el respeto a nuestras comunidades indígenas y afrocolombianas, pero siempre pensando en la dignidad por una mejor vida para todos los(as) colombianos(as).

Así mismo, estas políticas requieren que el Gobierno central y los entes territoriales dispongan de una estructura y organización educativa que permita resolver sus propias demandas y, articular adecuadamente los distintos niveles del sistema educativo y, en especial a las Instituciones de Educación Superior. Estos Subsistemas de Educación serían los Sistemas Educativos Regionales, los cuales apuntarían a la consolidación de estas políticas desde el siguiente aspecto: Acercar más los sistemas de ciencia y tecnología regionales a los problemas escolares, es decir, al currículo escolar, en el cometido de planificar la investigación, haciéndola converger con las políticas regionales y con los diferentes niveles del sistema educativo.

Consideramos que la existencia de este organismo viene a ser una garantía para la toma de decisiones oportunas en función de las prioridades establecidas para las regiones y sus localidades, favoreciendo así el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y financieros potenciales que gozan estos entes territoriales en su funcionalidad y operatividad.

Lo anterior va de la mano de una política de desconcentración de competencias correspondientes a Colciencias, el Departamento de Planeación Nacional, el MEN y otras entidades estatales centrales. En este sentido queremos destacar la desconcentración presupuestaria en investigación, consistente en que empezando por las Universidades oficiales de las regiones no “mendiguen” recursos al Estado, sino que es obligación de este aportarlos para invertirlos en investigación desde las Instituciones de Educación Superior, todo acorde con la Ley de Presupuesto.

En íntima relación con la descentralización, debe estar el principio de integración, con el propósito de orientar una mayor interrelación entre los elementos componentes del sistema educativo. Desde esta integración es posible establecer líneas de enlace entre las diferentes instituciones oficiales. Encontramos igualmente a la innovación, como otro principio orientador de cambio que concretaría la investigación como política de Estado y de las regiones, viéndola como generadora de nuevas oportunidades, adaptándola a una base legal y filosófica a las situaciones de los contextos locales, regionales y nacionales que acompañen las transformaciones o cambios producidos en la sociedad colombiana.

Todo lo anterior apuntaría a una estrategia de excelencia de la educación superior, expresada en la pertinencia existente entre los logros, objetivos, compromisos y metas del Estado, de los entes territoriales y de las propias Instituciones de Educación Superior con su contexto. En este sentido, una política estatal en materia de investigación se concibe por su condición de orientadora y solucionadora de los problemas de la sociedad.

GESTIÓN EDUCATIVA Y FORMACIÓN

La importancia de la gestión en los procesos de formación se hace evidente ante las exigencias crecientes de la sociedad del conocimiento. Consideramos que en los tiempos actuales la sobrevivencia de las instituciones educativas depende en buena parte de su capacidad de innovar continuamente, que se basa en el conocimiento y su gestión apropiada. Hacer de la innovación un proceso sistemático, sostenido y creciente ha sido la clave del éxito de instituciones formadoras prestigiosas a nivel nacional e internacional.

Lo anterior viene a significar que una gestión educativa pensando los procesos de formación pertinentes debe estar apoyada de la innovación, entendida como el producto del quehacer de dos mundos, el técnico y el de los negocios. Entonces, ella está definida por cuatro componentes (Jansen, 2000): 1. Como tecnologías novedosas. 2. Aplicaciones en la forma de nuevos productos, servicios o procesos. 3. Nuevos mercados o segmentos de mercados y 4. Nuevas formas organizacionales o nuevas formas de gestión.

Entonces, este proceso apoya a la gestión educativa pasa por el desarrollo de estos componentes que deberán estar presentes en los Proyectos Educativos de las instituciones. En tal sentido, la gestión en relación con la innovación es el proceso sistémico en el cual participan múltiple agentes. Así, la institución educativa busca curricularizar el conocimiento necesario para el desarrollo de los procesos de formación con calidad. Lo anterior, en razón de que el conocimiento que ha permeado estos procesos viene a ser su mayor activo, como capital intelectual y como elemento básico para el desarrollo de los proyectos de vida de los distintos profesionales que egresan de las universidades.

Se requiere, entonces de una gestión educativa, capaz de romper esquemas mentales que inhiben un pensamiento creativo nuevo. Sin embargo, es preciso señalar que la actividad creativa en la gestión educativa es de naturaleza orgánica, vale decir, que puede ser influenciada y direccionada por las necesidades del entorno.

La promoción de una gestión educativa pensando la formación puede asumir diversas estrategias. Por ejemplo, prepara a la institución mediante la implementación de algunos procesos de gestión, como la auditoría del conocimiento. Otro enfoque consciente es la interacción personal de docentes y estudiantes, dado que este actuar es requisito para desarrollar conocimiento, que viene a ser la esencia de la actividad creativa. Por ello, una receta común es la puesta en marcha de equipos que la favorezca, para “pillar” docentes y estudiantes talentosos con destrezas, habilidades e intereses en el desarrollo de creatividad y generación de conocimiento.

Además de los procesos señalados anteriormente, la gestión educativa puede contribuir en la potenciación de innovaciones, desde la recolección de la información necesaria de los actores y sujetos del proceso de formación que necesariamente inciden sobre el diseño del currículo, proporcionando insumos fundamentales como: el conocimiento, los métodos para desarrollo del talento humano. En consecuencia, debe verse como el proceso por el cual se ayuda a la organización educativa a adquirir el conocimiento necesario que logrará su empoderamiento, no simplemente como el proceso para adquirir un software, por ejemplo. Es un proceso de aprendizaje en relación con el contexto, en la transformación de sus principios buscando mejorar las actividades de la formación.

En la relación de gestión y procesos formativos es vital identificar cuáles son las fuentes de las ideas creativas en la organización escolar o universitaria desde el Proyecto Educativo y en la construcción del currículo. Todo esto involucra la participación de los siguientes elementos: insumos teóricos, las personas, los recursos financieros, tecnológicos, entre otros. Por ello es muy importante evaluar los procesos anteriores de la institución educativa: su historia, su tradición, su pertinencia en un contexto, su misionalidad a fin de tener la información pertinente y los contenidos de conocimientos actuales.

Por último, el gestor educativo deberá identificar los siguientes puntos críticos

para pensar la formación, entendiendo esta relación como un continuo de actividades estrechamente relacionadas con el contexto y la institución educativa, esos puntos son: las necesidades del contexto, la adquisición de la información referida a ellas, saber organizarla, desarrollar la construcción del currículo, la distribución de los contenidos de enseñanza de saberes, la investigación y su impacto social.

A PROPÓSITO DE UNA VISITA

En el marco del quehacer del Grupo de investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano, escalafonado en A1 por Colciencias, nos ha acompañado en la Universidad Simón Bolívar el doctor José Ma. Ruiz Ruiz, con una bien asentada función docente-investigativa en la Universidad Complutense de Madrid, quien, entre sus actividades en esta institución ha impartido la Primera Parte del Diplomado en Diseño Curricular por Competencias a docentes y directores de programas. Lo anterior constituye un aporte significativo para el campo del currículo en línea de trabajo de este grupo desde el Doctorado en Ciencias de la Educación.

En este evento académico, el doctor Ruiz acierta en articular –entretejer– su mejor disposición con la interacción de la comunidad de docentes y directores de programas académicos, lo que representa un trabajo bastante serio para configurar los microcurrículos como la suma de importantes trayectorias, como lo son estos programas. Nuestro docente invitado trabajó sobre el tema de las competencias, lo que hace empoderar aún más el trabajo de modernización curricular que viene desarrollando y fortaleciendo la Universidad Simón Bolívar.

La circunstancia que ha determinado este feliz encuentro académico conjunto con ambas instituciones es la de haber iniciado los contactos para encarar y fortalecer el campo curricular con propuestas como la creación del Centro de Excelencia sobre Procesos Curriculares, la creación de la Red Iberoamericana sobre Estudios del Currículo entre las Universidades Simón Bolívar, Guadala-

ajara y Complutense, la creación de la Escuela de Expertos Curriculares y un Proyecto Macro, para “mirar” y presentar propuestas conjuntas de innovación curricular en Iberoamérica. De esta manera, confrontadas las visiones de los docentes y funcionarios de la Universidad Simón Bolívar, con la segunda fase del Diplomado, que viene a consistir en las Estrategias para el desarrollo de Competencias en los Microcurrículos, nos ha parecido especialmente relevante y que, por otra parte, reunido este importante cuadro de la comunidad educativa se tiene el compromiso de impactar los currículos de los Programas Académicos con visiones preventivas y de perspectivas, dejando a un lado cualesquiera postura preestablecida o dogmática.

Se espera ver el resultado de este “plus” académico de los diferentes trabajos que en el decursos de este semestre serán realizados con un esfuerzo por aprehender los datos relevantes con vistas a llegar a una comprensión propia y nueva de los problemas de cómo articular el discurso de las competencias al quehacer cotidiano en el aula de clase. Por ello la frescura de la reflexión hecha por el Dr. Ruíz, resplandece de manera muy singular el contexto formativo-desarrollo profesoral, y lo ha hecho especialmente atractivo.

Así, él replantea el viejo tema de la evaluación en los procesos de formación, como categoría histórica del campo intelectual de la educación, examinando posturas y paradigmas desde nuevas perspectivas. Es ya un tópico decir que cada época rehace los procesos evaluativos desde nuevas posturas, las que proporciona cada momento histórico concreto. Así, puede decirse de lo que nuestro académico español nos ha invitado a “mirar” “decantar” nuevas prácticas evaluativas pensando el desarrollo de las competencias. Por ello, no rehusó en sus intervenciones identificando esas posiciones. Supo mostrarnos un tema acuciante en el sistema educativo occidental: el del desarrollo actual de las competencias en los procesos de formación. Esta temática en los días compartidos por el docente de la Universidad Complutense de Madrid, nos resultó de gran valor cómo enfocó y desarrollo el Diplomado, debido a su experticia no solo en Madrid sino en muchos países de Iberoamérica.

Pero lo singular del Diplomado desarrollado en esta Primera Parte viene de la aplicación de los procedimientos desarrollados por este docente de manera clara y contundente, quien se enfrentó muy agudamente y con una envidiable seguridad de conocimientos y criterios a este encuentro profesoral, que pone en cuestión valores y principios para el fortalecimiento de los procesos de formación en la Universidad Simón Bolívar. Pero, no hubo solo eso. El doctor Ruiz, formado en el más alto nivel en Pedagogía, supo subrayar la utilización constante de ejemplificaciones con base en preguntas y repuestas con los participantes para una mejor adecuación curricular de las competencias.

Uno de los hechos plausibles de este Diplomado es haber sistematizado por parte de nuestro invitado ese fenómeno de la evaluación para apuntar a un diálogo interactuante con las competencias, pero más se supo notar su interés el haberse planteado desde el Marco de un Convenio entre ambas Universidades la posibilidad de intercambio profesoral, de investigadores, publicaciones y de actividades, como la creación de la Escuela de Expertos Curriculares, como ese movimiento académico de este campo, como generación de conocimiento para impactar a los grupos de investigación de ambas instituciones, que es un tema capital, llamado a pasar a primer término del debate teórico y conceptual, al procedimental desde esta creación.

PROBLEMÁTICA CURRICULAR EN LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Estudiosos de esta temática como el doctor José María Ruiz, señalan que en la actualidad la formación por competencias profesionales constituye algo más que una moda, puesto que cada vez más en los ámbitos escolares y universitarios reconocen la necesidad de diseñar y aplicar estrategias metodológicas, que favorezcan el desarrollo de las competencias, como principal referente de sus currículos. En tal sentido, el interés por conocer las competencias a través de nuevas estrategias metodológicas se convierte en una necesidad en los currículos, a fin de dar cuenta de las diferentes estrategias prácticas aplicativas para conocer y comprender cómo se aprende y cómo se aplica lo aprendido en la práctica, lo cual se desarrolla a través del “saber-hacer” en la enseñanza.

Esta problemática curricular enfatiza en el aprender desde la práctica a enseñar, para evaluar las competencias básicas en la formación, con posibilidades formativas como:

1. Crear modelos de trabajo colaborativo basados en el “aprender haciendo” de forma que se desarrolle la estrategia de acción participativa-colaborativa entre docentes y estudiantes.
2. Fundamentar la nueva concepción sobre la competencia ante la perspectiva de articular la escuela con el contexto.
3. Desarrollar estrategias para fomentar en estudiantes y docentes la curiosidad, el deseo de “saber-conocer” y de ampliar los conocimientos, cuidando el desarrollo afectivo, la autonomía moral y la educación cívica.
4. Aplicar las diferentes estrategias (expositivas, indagadoras, grupales, el ABP; la tutoría, y el autoaprendizaje) en la enseñanza práctica de las competencias.
5. Estructurar el conocimiento práctico de la evaluación de las competencias fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

A partir de lo anterior, cabe hacer una diferenciación conceptual entre lo que se entiende por: evaluación de programas, evaluación institucional, evaluación de aprendizajes, evaluación de necesidades y evaluación de la formación, para que nos de la aplicación de la evaluación diagnóstica, y nos lleve a configurar el diseño de las competencias genéricas y específicas en la formación.

Problematizar un currículo por competencias demanda identificar una estrategia metodológica basada en el “aprender a hacer el conocimiento” a través de la enseñanza en pequeños grupos. Básicamente se deberá trabajar a nivel práctico tanto en el análisis como en la evaluación de las competencias del estudiante; por otro lado, se deberá aplicar a cada competencia las estrategias de intervención según la evaluación diagnóstica; se trata de hacer realidad lo siguiente: aprendemos la estrategia metodológica que nos lleve a la adquisición de las competencias presentes en el currículo.

Frente a esto, está presente la evaluación de las competencias que se encuentran en el diseño curricular, como serían: Comprensión de la teoría y su aplicación (trabajo práctico), trabajo colaborativo, aportaciones personales en diálogos grupales, trabajo en clase; destrezas de presentación y comunicación oral; autoevaluación del desarrollo continuado personal, académico y profesional.

Como sabemos, las definiciones de competencias profesionales se basan en conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes vinculados a una profesión. El dominio de estos saberes hace capaz de actuar a un individuo con una eficacia absoluta en una situación de la vida cotidiana, ampliándose en la competencia a la participación en el entorno, la organización y planificación de las actividades propias al trabajo. Las capacidades están implícitas en las competencias, convirtiéndose el proceso de formación-capacitación, en el procedimiento básico para el logro de las competencias, ya que estas solo se pueden demostrar en la acción, es decir al “saber actuar competentemente”. Los sistemas de cualificación nos permiten la capacitación, sin embargo la experiencia y adaptación en un contexto dado, posibilitan el logro de la competencia y por tanto, de su certificación.

A continuación presentamos seis competencias que se deben trabajar en los procesos curriculares, como lo señala Ruiz (2000), que vamos a ver qué significa cada una de ellas:

1. Competencia conceptual: entender sus fundamentos teóricos. Se debe sustentar la teoría en una práctica pedagógica (si es que soy docente). Toda la profesión tiene su fundamento, entonces desarrollar la competencia es: formar sólidamente, en las teorías del campo disciplinario, a los alumnos. Esto es importante: una teórica-sólida.
2. Competencia técnica: la habilidad para desempeñar las tareas requeridas. Debemos enseñarles a que apliquen lo que saben, en el momento del mundo real.
3. Competencia de contexto: entender el contexto social en el cual se practica.

4. Competencia de comunicación: es la habilidad para comunicar de forma oral y escrita, de manera eficaz.
5. Competencia de integración: es la habilidad para combinar las destrezas teóricas y técnicas, en nuestro quehacer para aplicarlas al contexto.
6. Competencia de adaptación: consiste en la habilidad para anticiparse y adaptarse a los cambios; sobre todo a los cambios tecnológicos para determinar el cómo enseñar.

LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: UN TESTIMONIO PEDAGÓGICO

Este aparte constituye una suma de agradecimientos a quien fuese mi profesor en la asignatura de “Español y literatura” en el otrora Colegio Nacional de Bachillerato Mixto, “El Conalba”, con asiento en El Banco, Magdalena. Me refiero a la figura insigne del licenciado Juan B. Arango. Corrían los años 1972 y 1973. En tal sentido, este escrito viene a ser el resultado de varios años de investigación y de ejercicio profesional a fin de darle sentido a la construcción del Diccionario de Maestros del Caribe, tarea que ha sido constante en el Grupo de investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, escalafonado en A1 por Colciencias, trabajo en el que he podido formarme algunas convicciones sobre la práctica pedagógica en esta región.

En mi formación, y en la que posteriormente he puesto en escena en mis encuentros con estudiantes he querido que las convicciones de mi estimado profesor “Juanarango”, como le decíamos con profundo afecto académico, que han sido de capital importancia en mi quehacer docente, por cuanto han ejemplificado una de las formas básicas de enseñanza, como es la de “Leer con los estudiantes”, generando interesantes debates que permiten el mantenimiento de lo científico en el aula de clase. Nacido en Guamal (Magdalena), y docente del Colegio de esta población magdalenense, el “Bienvenido Rodríguez”, supo influir en sus estudiantes con esa disposición didáctica. Sabía enamorarnos con las grandes obras literarias, en especial, colombianas, como las de Gabriel García Márquez. Cómo no recordar la lectura amena de *Cien años de soledad*

y del *Relato de un naufrago*: daba las entonaciones precisas y las debidas puntuaciones, ante todo nos permitía adentrarnos imaginativamente en cada uno de los rincones de estas obras, a degustarlas, vivenciarlas, en últimas, a enamorarnos de la literatura. Este es, y debe ser el mérito de un curtido docente, como lo es este egresado de la Universidad Nacional de Colombia, de quien lamentamos en la distancia su estado de salud.

De este modo, estas letras que el lector tiene entre sus manos son tributarias de este aporte, reconocido en mi formación, lo que ha enriquecido mi práctica pedagógica y mi amor-pasión por la literatura: las sugerencias, observaciones y críticas que nos hacía, en esos años recordados, han beneficiado el correr de mis años como docente y el intercambio de la literatura con la historia y la filosofía para una mejor forma de enseñanza.

En lo concerniente a recordar su vida como “Maestro Singular” de nuestro Caribe, debemos decir que algunas de las ideas que defiendo en mis diferentes obras, en especial, aquellas relacionadas con el “Currículo, la Formación y los Saberes” provienen de las enseñanzas de mis maestros del bachillerato, como Juan B. Arango. Pero, sobre todo, algunas ideas y conceptos son deudores de sus observaciones inteligentes: supo proporcionarnos a quienes fuimos sus estudiantes en El Banco (Magdalena) los insumos teóricos y conceptuales para afinar la lectura de una obra literaria, lo que me ha llevado a ser selectivo en la hora de leer una novela o un cuento. Fue una valiosísima colaboración, que ha servido de sustrato de los textos que he leído en mi encuentro con el mundo de la literatura.

Recordaré momentos precisos y preciosos de sus clases en “El Conalba”, cuando nos advertía que la literatura colombiana es envidiable, y que era nuestro deber, conocerla, asumirla y ante todo, que era rica en la recreación de las cotidianidades de nuestros pueblos, en especial los del Caribe. Las lecturas que hacíamos en forma colectiva, siguiendo la enseñanza de ese didacta alemán, Hans Aebli nos dotaba de contenidos ideológicos, económicos, históricos y

socioculturales, como la relación de la cultura con la literatura. Por ello, no dudo en calificar a este ilustre maestro del Caribe como un erudito objetivo y experimentado en su campo que se escenificaba como autoridad académica, dando amor-pasión a su quehacer pedagógico. Esto, le abre un sitio en el Diccionario de Educadores del Caribe, en cuanto supo darle aplicabilidad a las reglas gramaticales en la construcción de un buen texto literario, relacionando la vida cotidiana con los procesos de formación en el currículo escolar.

De manera muy aguda, Juan B. Arango avizoraba que esa circunstancia pedagógica debía suscitar la relación de las emociones con el lenguaje para poder degustar la literatura: como nos sucedía cuando leíamos *La casa grande* o *La hojarasca*. Del lado de la narrativa del autor, estaba el lector, que entonaba, pregonaba, con un tono fuerte, las diferentes posibilidades de encontrarnos con cada uno de estos mundos, como son las obras literarias: sueños, posibilidades, aplicaciones y las distintas maneras de diferenciarnos como cultura. Parecía que en sus clases el tiempo no contaba: todos nos sentíamos felices, nos permitía construir nuestros textos para resolver lo que diríamos con el lenguaje de hoy en día: tener competencia, como esa lógica para describir, contar, narrar las aplicaciones de una determinada obra, invitándonos a que en ningún caso renunciáramos a introducir nuestras concepciones sobre los pormenores a narrar.

Por último, nuestro maestro, aconsejaba no impedir lo anterior; por el contrario, conminaba a exigir que el estudiante discutiese abiertamente sus inclinaciones por la literatura y que las enmarcara en la relación con los otros saberes, como la historia.

Capítulo V

PENSAR OTRAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

VOCACIONES Y EMOCIONES EN LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN: A PROPÓSITO DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBA PISA

A raíz de la participación de Colombia en las “Pruebas Pisa” en su versión 2012, toda una suerte de titulares periodísticos han salido a la luz nacional, titulares que deberían llamar la atención a todos los implicados en el proceso educativo-formativo. Veamos algunos: “Vergüenza: Colombia entre los peores en educación” (*Revista Semana*, 3 de diciembre, 2013), “Colombia de 62 entre 65 del listado” (*Revista Semana*, 3 de diciembre, 2013), “Involución educativa”, titula el Editorial de *El Espectador* el 4 de diciembre de 2013, Óscar Collazos en su columna de *El Tiempo* del 5 de diciembre de 2013 anotaba “Nos acaban de dar la mala noticia esperada”, y en otros titulares de prensa internacional aparecían estos titulares ejemplarizantes, “La Ministra de Educación de Finlandia convocó a una reunión extraordinaria” por los resultados de su país al ocupar el puesto 13 de 65 en total”, y en Colombia, hasta ahora, no hemos pasado de los titulares, seguiremos buscando “culpables”, sin el poder de convocatoria ante tal situación. Estas preocupaciones llegaron a las aulas de la Maestría en Educación en el Seminario de Investigación Curricular que oriento en la Universidad Simón Bolívar el mismo día de los resultados.

Frente a todo lo anterior, considero, que debemos “mirar” el entorno de los procesos de enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la comprensión lectora en el discurso de la formación de licenciados y su posterior desempeño. Lo cierto es que siempre alrededor de estos desarrollos existen unas condiciones sociales, económicas, ideológicas, culturales, técnicas, políticas, en fin, unas condiciones de tiempo, modo y lugar que no deben pasarse por alto, pero que con mucha frecuencia de la deseada son dejadas de lado (Díaz, 1994).

Todo proceso de enseñanza está caracterizado por un conjunto de condiciones históricas precisas, que pueden sintetizarse así: en el dominio económico y social, tenemos las sucesivas “reformas educativas” de gobiernos y no de Estado, que conducen a una generalización y a una mecanización e instrumentalización de tales reformas, por ejemplo, el docente no ha acabado de digerir una

“reforma” del gobierno de turno, cuando ya le están instrumentalizando otra, considerando que es una falta de respeto para con el quehacer docente, lo cual ha permitido que a cambio de muy poca capacitación y apoyo a la formación posgradual del docente, se le racionalice su trabajo con una perversidad frente a lo que significa formar; en el contexto intelectual, no hay un fuerte impulso desde el alto gobierno y los seccionales por desarrollar política de Estado en relación con los modos de enseñar desde estas disciplinas para “modelar” progresos didácticos y atribuirles sus virtudes.

En el interior de las Instituciones Educativas en los niveles de la básica y media, y en el aula en particular esto se traduce en aulas que no gozan de la calidad adecuada, las bibliotecas no tienen base de datos, la institución no está afiliada a revistas que enfatizan en estos saberes y, en consecuencia, los docentes se ven abocados a desarrollar los nuevos planes gubernamentales, no como política de Estado, desde las peores condiciones (Mora, 2010).

Pero si estos son algunos de los elementos que caracterizan los momentos de la formalización del discurso de la enseñanza de las matemáticas, las ciencias y la comprensión lectora, estos mismos factores deben proyectar nuevos rumbos para transformar y configurar una nueva didáctica, un nuevo currículo, nuevas estrategias, nuevos proyectos pedagógicos para nuevos escenarios, que son los del siglo XXI, que han generado nuevas condiciones y con ello la posibilidad del surgimiento de una Política de Estado en relación con los niveles de preescolar, la básica y media que permee a las Facultades de Educación y a las Escuelas Normales.

Hoy es común hablar de la “calidad de la educación”, palabra gaseosa en el conjunto de la educación en los tantos lugares olvidados de la geografía nacional. No obstante, en los discursos oficiales que se escuchan a propósito de la calidad, pasa desapercibido, por ejemplo la dignificación de la labor docente. Simplemente es un dato que está ligado a la tal calidad, pero no se tiene en cuenta para potenciar la trascendencia y significación de formar verdaderas

escuelas de “formadores de formadores”, como esos grandes laboratorios de investigación de la práctica pedagógica en las Facultades de Educación y en las Escuelas Normales.

Las circunstancias de lugar a que se hacía referencia al comienzo de este documento, tienen que ver con esta situación. El problema de la “calidad de la enseñanza” de manera particular en las áreas de desempeño de las Pruebas Pisa es global y presenta diferente intensidad para nuestro país. Consideramos que no es dable quedarnos con la visión de que tenemos que seguir mejorando la calidad, sin apuntar a las condiciones para hacer posible esa calidad, desconociendo los “modelos” de otros países, no para copiarlos sino para “colombianizarlos”, como anotó un exrector de la Universidad Nacional.

Se llevó a cabo el III Seminario Internacional sobre Calidad de la Educación liderado por el ICFES, los días 1 y 2 de noviembre del presente año en la ciudad de Bogotá. Participaron investigadores del campo de la evaluación como Daniel Koretz (Universidad de Harvard), Vladimir Ponczek (Fundación Getulio Vargas, Brasil), Benjamín Dominique (Universidad de Colorado), entre otros. Se abordaron temáticas como: Usando pruebas para evaluar, desempeño escolar desde los resultados de las pruebas, el sentimiento de autoestima, como situación es relevante para el sistema escolar. Podemos decir que frente a las exposiciones nuestro sistema de evaluación salió mal librado en sus 20 años de configuraciones de las famosas “Pruebas de Estado”, lo que pone en la picota pública a las cifras e indicadores oficiales.

Frente a este panorama evaluativo, nos aventuramos a proponer con sentido lo que hacemos y nos gusta: otros tipos de pruebas, otros tipos de prácticas evaluativas, para que estén indisolublemente engarzadas con las vocaciones e intereses de quienes se pretende evaluar, es decir, a estudiantes y docentes. Por eso, bajo el paraguas de este importante evento académico-investigativo, conviene pensar en otra evaluación, que denote construirla, sentirla y que ella nos revele lo que queremos y llegamos a ser de por vida.

La evaluación, antes que nada, debe ser un evento académico que ofrezca felicidad, lo que nos lleva a pensar en el Nuevo Orden Constitucional de 1991, cuando establece que la educación deberá formar en valores, y en esta gama el sistema educativo deberá identificar, jerarquizar y priorizar aquellos que generen placer en las prácticas evaluativas asociadas con el conocimiento. En tal sentido, la nueva institucionalidad educativa deberá favorecer formas de evaluar soñadoras, creativas, alegres, dinámicas para favorecer la formación integral, que es el objeto fundante de esta institucionalidad, que al promoverse habrá de revelar esas bondades con un hondo sentido humano.

De acuerdo con lo expuesto, los Grupos de investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano (A1) y el de Neurociencias del Caribe (A) con sus investigadores, se han impuesto la tarea de construir formas de evaluar que sean fuertemente favorecidas por las emociones y vocaciones de los estudiantes. Se trata de saber a través de ellas qué quieren los estudiantes, qué los emociona, cuáles son sus talentos, sus vocaciones e intereses, para que sabiéndolo puedan hacer lo que ellos quieren ser para la vida: ¡ser enteramente originales, ser enteramente creativos!

Cuántas veces nos ha pasado en el aula de clase con los quedos y yerros de la manera como el Estado ha sometido y acorralado a las escuelas y universidades con sus “Pruebas de Estado”; hemos dejado escapar por ellas en estos espacios de formación a niños talentosos y jóvenes creativos, por responder a las exigencias de los gobiernos de turno en materia de indicadores, no hemos indagado evaluativamente en los estudiantes sobre esos indicios de deseos ocultos, “que no hablan”, que no tienen voces, y ante los cuales esas pruebas jamás han comprendido. De fijo que debemos emprender la empresa cualitativa de favorecer formas de evaluar talentosas para la vida, que precisamente hagan germinar creatividad y socioafectividad en niños y jóvenes: de seguro que este tipo de evaluación calará la intención en cada estudiante, en cada instante de la trayectoria de sus vidas, dejando de lado el abandono que hoy se observa por el goce ético, estético y placentero por el aprender; no obstante la espectacular-

ridad de las escuelas y universidades por preparación inflada a sus estudiante para esta faena a lo largo del año.

Como grupos de investigación hemos optado por asumir este reto con la firme idea de contribuir para una sociedad más justa, más solidaria, más humana mediante el conocimiento en diálogo con las emociones. Para nosotros, es nuestra contribución buscando impactar a la educación, donde prevalezca una evaluación para la vida. Este proceder a través de la investigación demanda un trabajo colectivo de diferentes disciplinas a fin de discernir la esencia del acto de evaluar y su pertinencia, y lo que en ella es tan solo un espectáculo; cierto que haría falta para esta empresa estudios sobre la historia y la prospectiva de la evaluación, así para poder comparar indicadores por países para averiguar en qué coinciden entre sí para ser reportadas por buenas y en qué discrepan para sacar nuestras conclusiones que favorezcan el desarrollo integral de niños y jóvenes.

PENSAR LAS DIDÁCTICAS DE LAS MATEMÁTICAS

Pensar la enseñanza de las matemáticas, convoca a pensar en formas básicas de enseñanza, es decir, es pensar en didácticas específicas de acuerdo con las categorías fundamentales de este saber, lo que demanda de una atención redoblada tanto en relación con el quehacer de las Facultades de Educación en la formación de este campo, como lo que ya se hace en la relación con la enseñabilidad y la aprendibilidad en los niveles de la Primaria y Secundaria: esto debe ser una preocupación constante por los cambios que demanda la sociedad presente y futura.

Decimos redoblada, porque las transformaciones recientes en el sistema educativo nos obligan a estudiar y considerar de forma radical y sistemática los problemas que envuelven el hecho de la formación de docentes en matemáticas, y no es por el solo hecho de que nos enfrentamos con los resultados “pésimos” de las “Pruebas Pisa” 2012, dados a conocer en noviembre de 2013. Pensar en didácticas específicas que apunten a estos problemas es dar cuenta

que este saber posee una historia, que conocemos, y que debemos aprender de ella para consolidar el presente y futuro de esta formación y enseñanza. Por ello se hace necesario crear y fortalecer grupos de investigación en este campo, que busquen la innovación de estas formas de enseñanza, grupos que deben ser financiados por el gobierno nacional.

Sin embargo, en este repensar, debemos apuntar a aspectos singulares del universo científico de las matemáticas: cómo relacionar este saber con la cotidianidad y problemáticas del día a día de los estudiantes. Esto viene a significar que el quehacer del docente debe ser confrontado en forma constante con la realidad, que se encuentra íntimamente asociada con lo que deben aprender los estudiantes. Existe por ello una acumulación de este conocimiento que conduce de manera obligada a que el docente de este saber se considere un investigador educativo-matemático, es decir, producir conocimiento para ser enseñable. La enseñabilidad de las matemáticas, con todas las dificultades que las envuelven, que son muchas, no deben considerarse como una suma cero de experiencias.

Los tiempos actuales, flexibles, demandan saberes contextualizados. Esta percepción aún no predomina en el sistema educativo colombiano, prevaleciendo por el contrario, el aprendizaje de unas determinadas “fórmulas” y conceptos, asociados a temas, y no a problemas, ya que desde estos sí se nutrirían las didácticas específicas de este saber, posicionándose esta enseñabilidad en un terreno fértil, como es la vida cotidiana. O sea, cuando el pensamiento matemático se construye como científico para ser enseñable, cobra autonomía para integrarse con los problemas de esa vida en el orden explicativo de la relación de lo pedagógico con lo disciplinar.

Por ello resulta pertinente dicha integración para una enseñabilidad pertinente: lo que se pretende captar en lo que debe ser curricularizado en las matemáticas; viene a consistir en aquello señalado históricamente, que “la realidad está escrita matemáticamente”, correspondiendo al docente integrarla al currículo

escolar. Es por ello, que una buena práctica pedagógica formativa debe tener presente la epistemología de la cotidianidad con la cual ingresa el estudiante a la escuela, ya que ella debe ser tomada en consideración para ser abordada desde las diversas tendencias curriculares, pedagógicas y didácticas, y, con el arsenal de conceptos con los cuales operan las matemáticas. Una buena didáctica consiste en entender lo epistemológico de un saber, entender sus tradiciones como punto de partida, en las cuales se enraíza este saber, sin que por ello el docente quede prisionero en su rigidez. Comprender las tradiciones es, superarlas; dar continuidad a las lógicas del saber matemático, a su constitución de que no sea estático ni definitivo.

Pensar en didácticas pertinentes para el saber matemático, significa enfrentarse con una serie de problemas recurrentes de esa enseñabilidad, cuestiones que deben ser replanteadas y consideradas por las Facultades de Educación y las Escuelas Normales en la formación de licenciados. La construcción de estas didácticas se refiere a poder entender el sentido común cotidiano de ese saber, que ayude a la solución de problemas cotidianos, ya que dicha enseñabilidad debe operar muy cerca de la realidad, para que su lenguaje conceptual en gran medida sea el mismo que comparte el estudiante: en tal sentido, la lógica de esta forma básica de enseñar, debe ser el producto final de la reflexión que haga el docente con las mismas palabras, las mismas nociones que el estudiante emplea.

Esta artesanía didáctica requiere del docente de matemáticas una capacidad inventiva para la producción de ese acercamiento entre realidad y contenidos curriculares de enseñanza con el mundo real. Este ideal formativo supone la existencia de “rupturas epistemológicas” para no separar la vida cotidiana de esos contenidos, favoreciendo el desarrollo de habilidades, destrezas y vocaciones científicas en los estudiantes. Entonces tenemos, que la práctica pedagógica y didáctica de este saber debe ser pensada y repensada permanentemente: cada contenido debe rehacerse y retomarse como vigilancia epistemológica;

por lo tanto, cualquier cambio en el currículo escolar que se discuta debe pensarse dentro de esos parámetros.

A PROPÓSITO DE LAS PROHIBICIONES EN LAS CIRCULARES DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Como un espacio de acercamiento con la comunidad educativa, queremos abordar en esta columna y en la del próximo domingo la “Circular No. 03”, expedida por la Ministra de Educación con fecha 21 de enero de 2014. Debe decirse que el asunto de que trata hace relación a los “materiales educativos y otros cobros”. De esto han venido informando, como la “tragicomedia” de todos los inicios de año, los medios de comunicación, resaltando el interés de la Productora Periodística Katyna Pugliese Balza por socializar tan importante tema para la sociedad en general, y de manera particular para los padres de familia.

La Circular en mención, parte de unos “considerandos”, entre ellos, señala, que “...en relación con los materiales educativos de los estudiantes no pueden representar para las familias una carga desproporcionada; los establecimientos, al momento de definir sus listas deben tener en cuenta...”. Identifica un conjunto de prohibiciones, que son deberes para las Instituciones Educativas, siendo un total de 10.

Por ser la Circular, un acto que expide, y firma la Ministra de Educación Nacional, debemos definir a las circulares, como aquellas manifestaciones de la jerarquía administrativa, por ser documentos de orden interno que solo afectan las relaciones entre el órgano superior (Ministerio de Educación Nacional) con los órganos inferiores (Secretarías de Educación), porque responden a la mejor organización del servicio público de la educación, y aparecen debidamente fundadas, y no contradicen el ordenamiento jurídico. Esta justificación asume la posible polémica sobre si la atribución de esta potestad puede considerarse implícita, o si es necesaria una habilitación legal. La potestad de dictar

circulares se encontrará siempre en los órganos superiores de la Administración Pública y, por tanto, no sería necesaria una atribución explícita.

Este tipo de circulares realiza un mandato vinculante para los órganos inferiores (Secretarías de Educación) y que, por tanto, si no son atendidas afectan a los ciudadanos, que incluso se dirigen directamente a los ciudadanos pues los toca, por ejemplo, en lo económico. Esto viene a constituir dentro de la Administración Pública, el poder de autorganización, ya que dispone de tal poder sin necesidad de ninguna atribución legal, constitucional o reglamentaria. Frente a esta postura entendemos que tal potestad es apta para justificar las circulares ministeriales, en tanto regulan aspectos de la estructura de un servicio público esencial de la educación.

Situar el fundamento de la potestad de dictar circulares por parte del MEN como una acción vinculante en la relación jerárquica, en la potestad de organizar el servicio público de la educación, que sirve para expedir el conjunto de “prohibiciones” de que trata la “Circular No. 3”. Con ella se explican e interpretan las “prohibiciones” que aquí queremos ocuparnos y que afectan a los ciudadanos que no están dentro del ámbito organizativo de la Administración, como sería el caso de los establecimientos educativos del sector privado, que están únicamente sometidos a las relaciones de general sujeción.

Entonces tenemos, que las “prohibiciones” allí establecidas, y que se analizarán en la segunda entrega, acorde con los procedimientos establecidos por la Ley General de Educación y la autorganización que se da el Gobierno Escolar desde los “Acuerdos” del Consejo Directivo nacen de la vocación de impedir la afectación de los ciudadanos en lo relacionado con los “materiales educativos y otros cobros”, pero también, para que las Instituciones Educativas se autorganicen de conformidad con la Constitución, la Ley y el Manual de Convivencia, como la máxima expresión de respeto al Ordenamiento Jurídico.

El fundamento de la potestad de expedir este tipo de circulares se encuentra en

la propia esencia del poder ejecutivo, representado esta vez, en la cabeza de la Ministra de Educación. El artículo 189, numeral 22, le señala al Presidente de la República el ejercicio de la inspección y vigilancia de la enseñanza conforme a la ley. Esta atribución a la función ejecutiva, debe entenderse enmarcada en una serie de potestades instrumentales como son las circulares, que son necesarias para la funcionalidad de los servicios públicos. Es más, el ejecutivo, en cabeza de la Ministra, al dictar estas circulares busca dotar de generalidad y permanencia a su labor de “inspección y vigilancia” para mejorar y satisfacer el interés general, poniendo en marcha otros principios constitucionales, que deben guiar la labor del ejecutivo como son la igualdad, la seguridad jurídica, por ejemplo.

Como consecuencia de lo anterior se ha hecho patente la necesidad de que la Administración haga uso de este instrumento normativo inherente al papel del ejecutivo, porque supone con un procedimiento rápido para trazar directrices en el marco de la organización del servicio de la educación, en este caso, nos referimos a las circulares, en cuanto ellas dan concreción a la labor de la Administración Pública, Sector Educativo, ya que ejercen un papel normativo, completando el ordenamiento y suministrando criterios generales frente a posibles afectaciones a los ciudadanos y al interés general.

Podemos decir que para asegurar el cumplimiento de la Circular ministerial, me refiero a la No. 03 del 21 de enero de 2014, debemos anotar, que ella, sigue el camino indicado por las estructuras organizativas del Gobierno Escolar de las instituciones educativas, nos referimos a lo trazado por el Consejo Directivo, como la máxima instancia administrativa, lo cual a su vez, deberá ser “manualizado”, es decir, todas las 10 prohibiciones señaladas por la Circular, han debido ser objeto de un Acuerdo del mencionado Consejo para ser plasmadas en la norma organizativa de la institución escolar, como es el Manual de Convivencia, que es parte integral del Proyecto Educativo.

Este cumplimiento se da a través de este órgano, que tiene competencia dada

por la Ley 115 de 1994, en su decreto reglamentario 1860 de 1994, trazando los lineamientos para ser publicitados por Acuerdos del Consejo Directivo, tratando con ello, acopiar las circulares ministeriales, de ahí, que de esos Acuerdos emanan instrucciones para la Comunidad Educativa de la institución, para que sean llevadas a todas las instancias del Gobierno Escolar. Esta potestad que la ley le ha conferido a este órgano nace para satisfacer unas demandas de normación, que para este caso sería: cómo hacer cumplir la Circular del Ministerio de Educación Nacional, lo que se busca es concertar con la Comunidad Educativa, en especial, con los padres de familia, todo lo relacionado con la compra de textos, su utilización, los bonos, y todas las demás prohibiciones expresas en la Circular de marras.

Ello tiene un claro destino: las instituciones educativas, las secretarías de educación y los padres de familia. Es una instrucción dada por la Ministra de Educación, que es habitual, en tanto se dirige a estos destinatarios, transmitiendo un único mensaje para “advertir” y evitar problemas comunes en los inicios del año académico escolar; además de señalar las infracciones y multas, clarifica “dudas”, por ejemplo, en relación con los bonos escolares. Con ella el MEN busca dar seguridad, en cuanto, que haya una disposición previa sobre las prohibiciones que son su objeto.

Esta directriz ministerial presenta la característica fundamental de ser vinculante con la organización pedagógica y administrativa de las instituciones educativas. Estas tienen la obligación de adecuar su Proyecto Educativo, Manual de Convivencia y las funciones del Consejo Directivo a los contenidos de estos dispositivos de advertencia y evitación de daños económicos, por ejemplo, a los padres de familia. Lo trazado por estas instituciones educativas no puede separarse de aquellas.

Esta vinculación se aprecia en la misma redacción de las circulares que pueden disponer cláusulas tales como: “estas directrices son de obligatorio cumplimiento”, “se impone el debido cumplimiento”, etc. Se trata de receptor el deber

de obediencia ínsito en el vínculo jerárquico, por ejemplo, para el caso de las secretarías de educación. Esta asunción del contenido de la Circular es total, en el sentido que los receptores, que son las instituciones educativas deberán aplicarla so pena de las sanciones que el ordenamiento señala. Esta nos sirve para diferenciar la circular de una directriz. Esta última no produce una vinculación tan fuerte como la Circular y se caracteriza por suponer una limitación matizada de la discrecionalidad de los órganos inferiores de la Administración Pública y también del propio órgano que las crea.

En cuanto a la eficacia de la “Circular No. 3” de enero 21 de 2014, y en virtud de lo que se acaba de analizar con respecto de la vinculación a este tipo de disposiciones, estas una vez comunicadas a los órganos propios de la Administración (secretarías de educación) empiezan a producir efectos vinculantes de su conducta. En cuanto a los efectos de los ciudadanos (padres de familia) empiezan sus efectos una vez, que el MEN la haya hecho pública, las secretarías de educación las hayan publicitado, y, las instituciones educativas la acaten.

La Circular en comento, señala las sanciones de ley, para el caso de aquellas instituciones que violen las prohibiciones que ha identificado. En el supuesto de su incumplimiento por los receptores, la normativa sancionadora que debe aplicarse es la establecida para la desobediencia, como es la Ley 1269 de 2008, y para las secretarías de educación da lugar a la responsabilidad disciplinaria, ya que para estas instancias administrativas existe la obligación de aplicarla desde el mismo momento de la comunicación, ya que a partir de este es ya una norma para ellas. Este accionar además garantiza que la confianza que tienen los ciudadanos (padres de familia) en la Administración no resulte dañada.

LA MADRE: UNA EDUCADORA SILVESTRE

El papel educador de la madre es muy significativo, en tanto entretiene su accionar en cosas de la vida de sus hijos, seduciéndolos en mayor o menor grado en ese jugar con la cotidianidad. Se trata de una animación que cobra fuerza con el diálogo y las caricias afectivas, acompañadas por sus desvelos. Son mu-

eres amantes de lo que hacen por sus hijos. Y en este jugar, si el contexto es la vida rural, todo este proceso educativo se vive al aire libre, siendo, además, sumamente sociable y activo y muy aficionado a educar bajo las cosas que esa vida ofrece.

En este papel de educadoras silvestres, las madres buscan la mejor manera de secundar en todas las formas, aquellas actitudes-inclinaciones hacia vocaciones que sus hijos proyectan; puede uno decir, que son sus más nobles deberes, para hacer de ellos desde sus tiernas infancias proyectos de vida en construcción, con inclinaciones provechosas, educándolos en aficiones hacia el cultivo de oficios silvestres, que de seguro estarán estrechamente hilados con los propósitos de la juventud de quienes educaron: se trata de una verdadera educación para la vida.

Lo anterior viene a conjugar la disposición de espíritus entre madres e hijos en procura de ese tipo de educación. Quien haya sido acompañado así, no puede decir, lo menos, que nuestras madres, representan almas generosas y hermosas: que nos ayudaron a criarnos saludables y educadamente. Recordamos esa época de nuestras vidas por su procura a que construyéramos sentimientos articulados a la memoria de hechos relacionados con nuestro existir. Valoramos sus ingentes cuidados por ese educar como la verdadera imagen de sus corazones, y la manera como en medio de ataques de cualquiera que pretendiera hacernos daño, con un abrazo suyo, nos sentíamos tranquilos, seguros, sentándonos en sus piernas nos contaban alguna historia.

Muchos, en esa etapa de nuestras vidas escuchábamos gustosos todo tipo de narraciones de su parte, en especial bíblicas, enseñándonos con cierta ingenuidad las cosas que contenían esos pasajes, explicándonos con arreglo a la verdad socialmente compartida. En este evento, nuestras madres poseían un lúcido arsenal de materiales didácticos silvestres para enseñarnos las cosas del día a día frente a nuestros innumerables interrogantes de infancia. Todo esto lo absorbíamos, y ello ha echado raíces en nosotros. Sabían escoger nuestros

ratos de ocios para sabernos entretener vivamente con seres que despertaban nuestra creativa imaginación.

Ellas, con esa educación recibida del mundo de la vida, en especial, quienes nacieron en zonas rurales de este Caribe querido, sabían relacionar los pasos duros de la vida con palabras y cosas que se mostraban a nuestros ojos, con ansias de saber y con el querer dominar, que es lo característico de la infancia, favoreciendo nuestro desarrollo a saber inferir y construir cosas. A nuestras madres como educadoras, tenemos que agradecerles la pasión del preguntar por las cosas del “mundo de la vida cotidiana” en edades entre 10 y 12 años. A su lado teníamos seguridad, confianza, guía y ayuda, educándonos para la Escuela, para la formación, porque tenían cabeza y el conocimiento silvestre de la vida. Ellas representaban ternura, eran confidencia a nuestras ocurrencias, ayudándonos unas veces a ser silenciosos y otras, acompañándonos en nuestras alegrías revoloteantes. El amor maternal nos hacía reconcentrar el espíritu para ponerlo en actividad en este compartir. Era un modo natural de educar, que con su ayuda examinábamos, incluso, situaciones familiares, lo que nos hace valorar, ahora en la distancia de nuestros años maduros la calidad de sus almas y entregas. Cuanto más dulces y educadoras nos resultaban esas experiencias tanto ansiábamos más volverlas a repetir, buscando su consuelo allí donde siempre lo encontrábamos. Más de una vez nos echábamos a sus brazos desechos en llanto, desahogándonos, para sentir todo el valor de sus resoluciones educadoras con la seguridad de un nuevo despertar debido a su maternal consejo y ayuda comprensiva a nuestras incertidumbres propias de la infancia.

Este amor hacia las cosas de la vida contribuyó a educar nuestros corazones. Ellas siempre estaban abiertas a nuestras ingenuas respuestas: había agrado y aplausos a nuestros propósitos, porque el sentimiento de entrega hacia nuestro moldeamiento era lo primero en sus almas y sentir; sabiéndonos conducir con una corriente poderosa hacia lo que les hablaba sus corazones. Podemos decir que esa etapa en nosotros ha dado los años más felices de nuestras vidas. Y, luego cuando dejábamos la Casa-Educadora para aventurarnos en la

Escuela-Formadora, nuestras madres pasaban largas horas acompañándonos con ese nuevo reto. Esta nueva relación nos conducía a interactuar con varios maestros, de suerte, que tanto moral como físicamente no podíamos seguir compartiendo esas gratitudes de la vida que nos ofrecían nuestras madres como educadoras. Ahora necesitábamos tener nuevos amigos, nuevos conocimientos que entraban a nuestro nuevo escenario formativo. Es así que con cada uno de nuestros pasos de formación que alcanzamos, ellas se alegran al ver que en nosotros se cumplen sus tácitos anhelos.

De ahí, en adelante nos siguen dejando improntas axiológicas para construir nuestras inclinaciones por la vida a fin de vivir en sociedad.

El título *La madre como educadora* es en atención a poder reafirmar que su papel da fundamento sólido a la formación de niños y niñas, en cuanto son conocedoras y sabedoras de su dimensión integral y, al mismo tiempo, su dedicación las hace estar a la altura de su misión como educadoras silvestres para acompañar el desarrollo y fortalecimiento de sus diferentes potencialidades. He elegido esta misionalidad por su significancia a lo largo de nuestras vidas, porque como bien lo señala Elizabetta Baldo, “educar quiere decir, preparar al hijo para guiar con inteligencia y libertad su propia vida”.

En primer lugar, la pretensión de la objetividad de su amor por viajar con nosotros en todos los imaginarios de infancia, cuando somos “felices e indocumentados”, como sostenía Gabriel García Márquez. En segundo lugar, las madres son el mejor ejemplo de prácticas educativas desde la familia, porque contribuyen al fortalecimiento de nuestra personalidad dándole sentido, empujando nuestras intuiciones y pretensiones morales, favoreciéndonos en el encuentro con los otros y el entorno. En tercer lugar, las intenciones maternas, al mismo tiempo son alicientes para nuestros proyectos de vida y también provocativas en la medida que suponen un desafío ante el enfrentamiento con el ejercicio cotidiano.

Entonces, esas tres significancias explican las vocaciones que como niños proyectamos, y que en su desarrollo, nuestras madres siempre nos acompañaron: comunicativas, sociales, empáticas y simpáticas, naturales, literarias, entre otras, que ayudan a resolver todos los escollos de nuestro existir. Estas vocacionalidades descansan sobre los siguientes hechos: en primer lugar, la construcción de la “epistemología de lo cotidiano” se hace acompañar por su mano maravillosa para aprender de la cotidianidad, que es la fuente privilegiada en la solución de problemas con los cuales desde niños, adolescentes, jóvenes o adultos nos enfrentamos para dar soluciones. Este proceso, que es un aprendizaje del día a día, debe entenderse como la evolución de nuestras trayectorias de vida; en segundo lugar, este acompañamiento es asumido por ellas como un imperativo moral de vida para hacer derivar de ahí las mejores decisiones para sus hijos e hijas.

Estas observaciones son importantes por razones metodológicas para las instituciones educativas de Preescolar y de la Básica Primaria: en estos niveles los docentes adoptan actitudes pedagógicas para fortalecer los desarrollos de la personalidad de niños y niñas en razón de poderse preguntar en qué medida la Escuela articula a la Familia para potenciar las vocaciones comunicativas a través de los sentimientos morales en el ámbito de las relaciones con los otros, en cuanto estos sentimientos (satisfacción, reconocimiento, aliento, confianza, culpabilidad y deber) proyectan emociones en nuestras vidas que impactan nuestro diario vivir. El papel de las madres también es importante para valorar la legitimidad institucional, ya que existe una relación interna con la autoridad familiar, que a su vez da legitimidad frente a las autoridades estatales: es el ideal de educar en valores ciudadanos a partir de este núcleo esencial de la sociedad que contribuye a establecer el marco de respeto y valoración en y para la convivencia. Con estos argumentos, que los hay más, consideramos que ellos contribuyen a dar pasos plausibles en el establecimiento de relaciones armoniosas entre Familia-Escuela y Sociedad, sentando bases de pertenencia al papel significativo que ellas cumplen en la construcción de criterios éticos y morales de vida para el encuentro del día a día con todo lo que acontece a sus hijos e hijas: se trata de pedagogizar esta impronta maternal.

Hemos querido enaltecer este significado, lo que supone el primer paso para la vinculación de la familia en los procesos de formación integral desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Se trata de dar pertinencia al acompañamiento de las madres bajo la forma de un diálogo pensando el objeto de la Ley General de Educación de 1994: formar integralmente. Una vez que se asegure este diálogo como horizonte de sentido en el PEI se buscará relacionar lo que hace el estudiante en el hogar con lo que debe y quiere hacer en la Escuela, a fin de curricularizar ese acompañamiento, planteando de modo programático lo siguiente:

- a) Relacionar la cotidianidad familiar con los fines de la educación colombiana como criterio de formación;
- b) Identificación de presupuestos argumentativos de lo qué es y debe ser formar integralmente mediante la participación de la familia;
- c) Representación explícita del papel de la madre en la comunidad educativa como orientadora de vida; y
- d) Justificación de los perfiles escolares que guarden relación con las vocacionalidades e intereses de niños y niñas que traen de sus hogares.

Recordemos a nuestras madres como esos ángeles que nos impulsan a explorar y descubrir en el trasegar de la vida, que nos hacen vivir y entender la infancia de una manera mágica. Este sencillo homenaje no estaría completo sin el agradecimiento infinito por los beneficios reportados en nuestro diario quehacer, que llenan y han llenando cada uno de nuestros instantes con su entusiasmo en la procura de potenciar lo que cada uno es, y decimos que somos: sus enseñanzas viven por siempre en nuestra memoria.

Por último, como un homenaje sentido a las madres colombianas, en especial a las caribeñas, debemos resaltar que los procesos educativos tienen una base general común en virtud de su papel en el desarrollo y fortalecimiento de las vocacionalidades e intereses para nuestras vidas. En seguida con esto, prevalece el valor de la autonomía que permite la configuración imaginaria inicial de nuestros proyectos acompañados de la mano decidida de ese ser querido,

que en el diario compartir ayuda a construir nuestra visión idílica y universal de las cosas para generar condiciones de vida que nos impulsan a proseguir educándonos, lo que favorece nuestra movilidad social frente a las condiciones de inequidad de la sociedad. Este acompañamiento nos ayuda a “saltar barreras” para lograr actitudes emancipatorias que legitiman con realismo nuestros proyectos de vida.

EL CARNAVAL COMO BASAMENTO DE LA CULTURA CARIBE

Se aviva una vez más la fiesta más grande del Caribe colombiano (1, 2, 3 y 4 de marzo de 2014). Esta festividad es sinónimo de magna alegría cultural, es su máxima expresión. En tal sentido es un medio que promueve todo lo que significa la Cultura, que en términos de Clifford Geertz: “(...) denota una norma de significados transmitidos históricamente, personificados en símbolos, un sistema de concepciones heredadas expresadas en formas simbólicas por medio de las cuales los hombres se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento de la vida y sus actitudes con respecto a esta”. También sentenció: “El concepto de cultura que propugno... es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido; considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (La interpretación de las culturas, 1995).

Titular de esa “urdimbre” cultural es el pueblo barranquillero, y titulares de su conservación y reproducción son las Instituciones, y de manera particular la Escuela, a través del currículo, como es dar cuenta desde los contenidos de enseñanza de este evento histórico y sociocultural.

Toda la “urdimbre” que se teje en los cuatro días de carnaval viene a significar la expresión colectiva de una concepción de cultura que, sin lugar a dudas, conlleva a emancipar y contagiar el espíritu de una completa alegría festiva: en ella se “desnuda” lo oculto y lo latente que ha estado presente antes de este goce

de la vida cultural; hay un eco de crítica a los contextos políticos, económicos, internacionales y de la farándula; y, es que en esta “guacherna”, en ese “quien lo vive es quien lo goza” se asumen expresiones que se resisten a morir luego de la intencionalidad “comercial” que ha convertido el carnaval en una empresa que de dividendos. De no existir esas manifestaciones propias de lo que es “la cultura popular”, se perdería el vivo colorido de esas expresiones, en cuanto son construcciones sociales y culturales mantenidas en la “larga duración” para poner en escena lo que ha sido ese hilado de riquezas que rememoran y refuerzan el carácter “mágico” del Caribe, que es importante para formar integralmente en los Proyectos de las Instituciones Educativas, en especial las barranquilleras.

Ante esta necesidad de formación en la cultura cabe preguntarse: ¿cómo se da esta curricularización del carnaval? Una respuesta afirmativa supone necesariamente un cambio en la concepción tradicional de lo que es currículo. Esto, porque la cultura se debe hacer depender de la correspondencia entre esa “urdimbre” de sentidos mágicos y expresivos y la Escuela. Esta estrategia es posible hacerla desde la enseñabilidad, la aprendibilidad y la educabilidad articulados con este contexto, lo cual considero es la mejor manera de desarrollar y fortalecer el conjunto de significados del carnaval como cultura.

En la espera de cada año por la realización de esta fiesta barranquillera y caribeña, hay un renacer de eventos, que son la confianza recurrente de aquellos valores culturales intangibles, orgullos de toda la Humanidad. Este referente da un orden al mundo axiológico, histórico y social del carnaval: es su esencialidad, es su estructura profunda, es lo que asegura lo trascendental de esta festividad. Esta esencialidad, es la que debe servir como basamento a los procesos de formación en los currículos escolares, en especial en preescolar y básica primaria, convirtiéndose en un problema hermenéutico sobre la adecuada curricularización de sus diferentes textos culturales.

La diversidad de textos culturales (me refiero a la escenografía presentada en la

Vía 40, la vía del Carnaval) se derivan del trabajo colectivo de todos los meses precedentes que reflejan el ideal tradicional y actual del carnaval. Podemos señalar que esa diversidad se fundamenta en un concepto antropológico de lo cultural en la perspectiva de Geertz, que puede ser mirado desde dos grandes procesos: 1) que los eventos culturales presentados y también narrados (las letanías) se apoyan en una idea de la naturaleza humana del ser Caribe en diálogo con los otros, que está en sí misma justificada, y 2) tal naturaleza ontológica caribeña cambia o se modifica con el devenir de esta festividad. Este devenir es una evolución afortunada ante los retos de un mundo pluralista, y de una ciudad, como Barranquilla, tan abierta a la diversidad cultural. Esta remisión a dicha naturaleza refuerza los valores sustantivos que encarnan la “caribianidad”, como el valor de la solidaridad; que, ante la multiculturalidad tiene importantes consecuencias para la continuación en el tiempo de esta fiesta: podemos decir, que esta naturaleza es un llamado a los actores individuales y colectivos (Instituciones Educativas, por ejemplo) a pensarla como una organización que valore y profundice en la cultura popular para dar sustento a su existencia y permanencia.

El currículo escolar, entendido como aquel conjunto de posibilidades, que una Institución Educativa construye y pone escena para favorecer la formación del ser haciéndose en la cultura, viene a ser ese vehículo del juego dialéctico entre tradición y modernidad, para la renovación de la Fiesta Magna Caribe de “Curramba”. Es el compromiso sustantivo que tiene lo educativo-formativo para justificar su relación con el “mundo de la vida”, lo que nos lleva a una conclusión: los valores culturales del carnaval no solo involucran el goce ético, estético y placentero de la participación colectiva, sino que se convierten en valores fundamentales a promover en los diferentes espacios sociales y culturales de la región Caribe, y de manera particular en Barranquilla. Se trata de una construcción curricular que estima el papel y la importancia de la argumentación cultural de esos valores en la Escuela, ya que es una demanda por el reconocimiento del trasegar de cada año de esta festividad que alimenta la alegría de espíritu del hombre y mujer Caribe.

CURRÍCULO, REGIÓN Y COMPLEJIDAD

Por invitación del Rector de la Universidad Simón Bolívar, doctor José Consuegra Bolívar, visitaron a esta Institución los días 25 y 26 del presente mes la Hermana Rectora Gloria Torres Bustamante y el Vicerrector Académico de la Universidad Católica de Manizales doctor Carlos Eduardo García López, a fin de propiciar intercambios académicos e investigativos. En el plano de la investigación, estas autoridades acordaron una agenda de trabajo para la construcción de proyectos conjuntos que aprehendan la temática de la Región en el Currículo bajo la perspectiva de la Complejidad. Fueron partícipes de este encuentro, los investigadores Rubén Fontalvo, Yomaira García, Raimundo Caviedes, Francisco Vásquez, Reynaldo Mora, la Directora del Instituto María de los Ángeles Pérez, el Subdirector de Investigaciones Ronald Álvarez y el acompañamiento de la Asistente de rectoría Gina Cuesta de la Hoz. El equipo allí congregado hizo una lectura atenta y detenida al muy elaborado trabajo intelectual de los grupos de investigación de ambas instituciones acerca de “pensar la región en el currículo”, planteamiento que entra a destacar de manera específica y con claridad conceptual la evolución de este pensar en publicaciones como “Pedagogía e identidad cultural” (2006), “Recreando la construcción de un Currículo Caribe” (2010), entre otras, que han abordado esta relación buscando ahora profundizarla mediante la complejidad.

En este orden de ideas, “pensar la región” en el currículo atravesado por el pensamiento complejo, el equipo de investigadores asume este análisis desde la necesaria contextualización, que viene a significar la articulación con las políticas públicas en cuyo marco se pretende construir colectivamente un Programa Fuerte en educación superior que edifique una toma de posición frente al centralismo que traza el mapa de lo educativo a las regiones a partir de los moldes tradicionales de la eficacia y eficiencia de directrices neoliberales para evaluarla.

Se trata de abordar argumentativamente esta articulación para empoderar las vocaciones y misionalesidades de las regiones en diálogo entre ellas y con la

Nación: es otra forma de evaluar las políticas estatales educativas desde estos entes territoriales, en la perspectiva de respetar y valorar a Colombia como un país de regiones. De esta manera, con toda coherencia argumentativa, debe destacarse lo que cada región tiene, para que esas fortalezas y vocacionalidades se entronquen en el currículo complejamente, tanto en la docencia, como en la proyección social mediante la investigación.

Así, entendido este propósito de trabajo común entre las Universidades Simón Bolívar y Católica de Manizales, resulta apenas natural pensar y actuar sobre la “curricularización” de las problemáticas regionales, como esos cambios sociales que afectan la manera como vivimos y trabajamos. Y, es que las instituciones educativas superiores están obligadas a repensar los procesos formativos con un fuerte acento en la investigación y la proyección social en sus propios contextos. La experiencia de estas dos instituciones destaca la intencionalidad de fortalecer la relación del currículo con la región a partir de la complejidad, tarea que logrará empoderar conocimientos y aplicaciones para la sociedad. Este querer-hacer colectivo es una fortuna, gracias al encuentro de los rectores doctor José Consuegra Bolívar y la Hermana Rectora Gloria Torres para la construcción de experiencias investigativas, pues, además de poner en primer plano el debate frente al centralismo educativo estandarizante y homogenizante en desmedro de las regiones, buscamos consolidar y desarrollar conocimiento capaz de impactar los contextos regionales. Este fue el norte que orientó el encuentro con investigadores de ambas universidades, pues, se precisaron puntos claves a favor del impacto de esta alianza.

Como se ha señalado, este abordaje epistemológico, teórico y conceptual se soporta desde las categorías de Currículo, Región y Complejidad proveyendo al campo intelectual de la educación modelos para pensar las regiones: pedagógicos y didácticos, curriculares, formas de evaluar, entre otros. Estos insumos teóricos y conceptuales servirán para identificar y curricularizar las problemáticas sociales regionales ante las políticas nacionales. Es a través de este quehacer curricular complejo como se pretende estructurar el sentir misional de las

regiones y subregiones (recursos y acciones) que irradiarán el trabajo colectivo, y que servirá para la construcción de currículos alternativos y pertinentes como objetivos debatidos en el encuentro de investigadores: a) hacer valer las vocacionalidades regionales sobre las razones del centralismo curricular, b) seguir desarrollando y fortaleciendo el carácter misional de las instituciones del convenio, c) la construcción de una Pedagogía de los saberes regionales que promuevan el diálogo con las políticas estatales, d) la territorialización del currículo, propuesta evocada por el Vicerrector de la Universidad Católica de Manizales; e) la reivindicación de Colombia como un país de regiones para pensar en propuestas de evaluación desde los propios contextos que se integren al circuito evaluativo nacional y mundial y, f) en síntesis, la superación del discurso de las competencias que margina desde la homogenización de los estándares curriculares los recursos humanos de las regiones.

Por ello, a ambos equipos institucionales nos pareció necesario identificar y valorar propuestas concretas: publicaciones compartidas, intercambios de líneas de investigación en el campo del currículo y la complejidad, la conformación de eventos conjuntos, acompañamientos para la construcción de proyectos doctorales y maestrías. En efecto, estas fueron las decisiones que quedaron como frutos potenciales que resaltan la noción de autonomía universitaria, la sinergia y el trabajo colectivo por parte de ambas instituciones.

TENSIONES CURRICULARES REGIONALES

Se pretende plantear algunos problemas que tensionan las regiones frente al centralismo, abordados a partir de la educación. Considero que debemos abrir espacios de razonamiento e interpretación de esta relación, ya que vienen a ser pensamientos llamados a ser significativos por tantas razones justificativas de reclamos justos de las periferias con sus localidades en materia de lo educativo-formativo.

Por ello, trataré de exponer brevemente algunos problemas que en lo educativo subyacen en la mayor parte de las discusiones sobre esas tensiones que se

cocinan en las regiones. El proceso su interpretación versa sobre las nuevas relaciones entre lo local con el poder central, entendiendo por tal el conjunto de posibilidades normativas revestidas de realidad jurídica. Se trata de compromisos valorativos con posibilidades reales para las regiones. Este es el problema central de la relación: regiones-necesidades con el poder central educativo. Se trataría de poder establecer reglas identificables de las tan sentidas necesidades educativas en referencia a criterios comunes de reconocimiento y valoraciones; lo que hace que estos sean de reconocimiento para la construcción real de un sistema educativo para las regiones como la aceptación de sus necesidades formativas: aquí, es donde el currículo tiene el deber de curricularizar esas tensiones.

Es decir, se trataría de construir un modelo justificativo y práctico del querer de las regiones que esté basado en la argumentación de sus misionalidades, vocacionalidades y pertinencias. El punto central de las tensiones regionales y locales sería: cómo proceder a identificar y curricularizarlas mediante sus misionalidades, vocacionalidades y pertinencias. Unido al problema de esta interpretación, hay que plantear la necesidad de establecer ágilmente procedimientos para consolidar justificaciones de validez de los problemas regionales en el juego dialéctico con el querer central educativo.

Desde el currículo regional en diálogo con el nacional se procedería a diseñar un conjunto de razones y argumentos que delimiten el poder central a través de un proceso de justificación de las pretensiones de las regiones con sus localidades que impliquen elección de sus intereses en relación con las del país nacional; y, es que, las decisiones curriculares de las regiones con sus pertinencias tienen sentido si se construyen y plantan en sus propios contextos; es la manera real de que ellas se relacionen con el currículo nacional y global, como ese conjunto de creencias, ideas, valores, principios, etc. Esto implica un todo consistente de relaciones entre el conjunto de reglas del sistema educativo nacional con el conjunto de principios y valores de los sistemas educativos regio-

nales que dialoguen racionalmente desde las diferentes tendencias históricas y epistemológicas de la educación.

La cuestión consistente en pedagogizar fuertemente el papel de la participación de las comunidades de base regionales en la estructura de este razonamiento-diálogo-región-país nacional, que es de la mayor importancia, consistente fundamentalmente, en un pensar dirigido a justificar categóricamente el conjunto de acciones, estrategias y decisiones, tal y como se debe expresar la construcción de indicadores para los currículos regionales desde la práctica formativa, apoyada por las Facultades de Educación y las Escuelas Normales.

Estas son razones justificativas que sirven para valorar o no los estándares curriculares nacionales en los planes educativos regionales y de las localidades, que no siempre tienen presente las muchas singularidades de estos contextos, lo que produce angustias, confusiones, señalamientos y marginamientos frente a los recursos humanos y financieros, que son planes educativos de gobiernos que buscan inducir a hacer creer que “estamos mejorando la calidad de la educación”, cuando la realidad del país de las regiones es otra. ¿Qué papel juegan las razones justificativas como premisas de un razonamiento para la construcción de currículos regionales pertinentes? Una construcción curricular regional está compuesta por dos tipos fundamentales de reglas democráticas: partir de principios-basamentos primarios, que imponen deberes a las autoridades responsables de la educación que están presentes en la Constitución Política; y, principios-basamentos secundarios, que confieren a los ciudadanos facultades para exigir que esos deberes sean sus derechos vertidos en las vocacionalidades e intereses de sus regiones y localidades.

Precisamente, ese conjunto de principios-basamentos es lo que da existencia a criterios para identificar esas vocacionalidades e intereses regionales, a la vez que se presentan como una alternatividad frente a lo que propone el currículo nacional, que solo busca justificar su frondosa burocracia.

La construcción curricular regional busca modificar las relaciones del centro con las periferias; ello se haría sobre la base de sostener dos elementos en esta relación para mostrar el papel que cumplen las misionalidades, vocacionalidades y pertinencias de los contextos. En primer lugar, el análisis de la justificación de las problemáticas educativas regionales. En segundo lugar, su argumento exige, o bien reconciliar la identificación de las problemáticas del contexto con lo nacional, o bien, argumentar la cohesión y coherencia de vocacionalidades propias, que van más allá del querer de esta articulación, pues dan razón y sentido a las intencionalidades de estos contextos, lo que da una idea de construir y empoderar subsistemas educativos regionales para dialogar con el sistema educativo nacional, dando coherencia y sentido a los Proyectos Educativos Regionales en coherencia con el Proyecto Educativo Nacional.

Por último, esto así es base para la construcción de propuestas curriculares regionales, ya que sus problemas no se pueden reducir a ser pensados desde la fría capital; es decir, esta debe recurrir a necesidades que logren impactar lo educativo-formativo-teórico-práctico de las regiones en diálogo con el currículo nacional.

PENSAR LA REGIÓN DESDE LA EDUCACIÓN

El espacio que el importante diario *La Libertad* de Barranquilla le ha abierto a la educación en sus 35 años de existencia, nos lleva a celebrar su nuevo aniversario, porque invita a seguir pensando la región: siendo Colombia un país de regiones y subregiones que caracterizan y dan identidad al país nacional, tenemos entonces, que la construcción de currículos pertinentes para los diferentes contextos regionales debe entrar a configurar un nuevo escenario y un nuevo cuerpo; relaciones entre el currículo regional y el nacional, desde las cuales se respeten y valoren las peculiaridades propias que ostentan estos ríos culturales, como son las regiones. De este modo, aun cuando la materia está establecida en la Carta Política de 1991 y regulada por la Ley General de Educación, se hace necesario impulsar de “verdad verdad” esta construcción para dinamizar los contextos regionales con sus propias dinámicas, a fin de

establecer principios y reglas básicas cardinales hacia una gran reforma a la educación pensada a partir de los entes territoriales, lo cual daría unidad y cohesión a toda la nación en diálogo con la diversidad cultural: Colombia como país de regiones.

Con el pasar de los años el país nacional no responde a las pretensiones programáticas regionales y de las localidades, ya que frente a la compleja y variedad de culturas, el objeto del currículo central y nacional sigue siendo la uniformidad y el desconocimiento de lo local y regional. Fiel a este derrotero el país nacional, no solo margina a departamentos como El Chocó, por ejemplo, o a tantas subregiones y localidades de la geografía colombiana, sino que con sus criterios de evaluación homogenizantes, que son nacionales, que buscan empoderar la tan cacareada “calidad de la educación”; tenemos que ese currículo nacional no afronta los reales problemas de la educación, como la pobreza de los estudiantes, por citar uno, lo que cabe pensar que las regiones pueden y deben marcar sus propios derroteros y criterios para dialogar con los “indicadores” del centralismo educativo.

La construcción de esta integralidad regional, no solo debe limitarse a aspectos formales, procedimentales o rituarios, que es lo que acontece con las declaraciones oficiales del país nacional o, la de los propios despachos de las entidades regionales: esta propuesta regional educativa-curricular tiene que asumir los temas y problemas de fondo, identificando y construyendo criterios propios de las regiones frente a los del frío centralismo. Se busca responder a principios inspiradores diferentes, como la autonomía regional, el equilibrio de justicia hacia una vida digna para los habitantes de las periferias, la equivalencia justa de los recursos frente al equilibrio desproporcionado que la centralidad concede a través de los recursos “mermeladas” a políticos afectos al país nacional burocrático; se trata entonces, de recuperar la idea de identidad regional, como criterio de interpretación que responda a pensar la región de manera diferente a como se le ha venido tratando.

Con ello, la educación no da la espalda a la región, ya que aquella viene a ser considerada materia sustancialmente importante para abordar las especialidades, singularidades y vocacionalidades de las regiones. En las siguientes formulaciones se resume esta postura:

- La educación juega un papel exclusivo en el plano de la promoción de la dignidad humana de las personas y en el empoderamiento de un orden social justo y digno que pregona la Constitución Nacional; se trata de una atribución supra legal por encima de razones de orden político o económico.
- La pretendida construcción de estándares curriculares nacionales como la figura “pilar” del entramado burocrático central, son productos que desconocen las dinámicas regionales, que no dialogan con ellas: el no diálogo es un error provocado por la importación de modelos que no consultan nuestros contextos.
- El contenido obligacional de este diálogo es deseable para llegar a una regulación sustantiva de aquellos contenidos pertinentes para apuntalar las vocacionalidades regionales; que ello es posible, lo prueba el hecho de lo que hacen estudiantes y docentes en muchos lugares apartados de las capitales.
- Ha sido un error, entronizar una política evaluativa central, y con ella “medir” la singularidad y completud de las regiones.

Después de lo que llevamos dicho, recordaremos que frente a ello hay que señalar, que:

1. Lo que caracteriza un sistema educativo, esto es, lo que constituye su objeto, no es el clausulado de criterios, principios, reglas y procedimientos “nacionales”, sino que ellos deben abocar el atendimiento de la construcción de esos criterios sobre la base de los contextos geográficos, históricos y culturales de lo que es y representa Colombia: un país de regiones.
2. Si se reconociesen los contextos por parte del sistema central educativo, los datos serían más ciertos para pensar; ahí sí, en una mejora profunda de la “calidad de la educación”: todo lo demás, es una situación irreal, pues, no se consultan las diferentes realidades regionales y locales; entonces, los

datos oficiales, tienden a “maquillar” resultados, falseando constantemente lo que de frente todo el mundo sabe que no es así.

3. Desde el punto de vista de una construcción curricular regional en diálogo con el currículo nacional y global, esta debe ser progresiva, tanto para el bien público de la educación como para toda la comunidad educativa y la sociedad en general; siendo una garantía para el ciudadano del común: se trata de construir sobre bases ciertas, propias de los contextos, como la autonomía regional, que es garantía constitucional.
4. Pensar un currículo así, es de gran utilidad a estas alturas, cuando son pésimos los resultados en diferentes pruebas internacionales y nacionales: las regiones deben hacer un fuerte llamado al país nacional frente a sus problemáticas educativas, lo que supondría un progreso en la consecución de metas ciertas y no “fabulosas” del país “nacional”, sin merma de la efectividad de lo que propende la Constitución Política en sus artículos 67, 68 y 69.

Todo lo anterior lleva también consigo una consecuencia muy importante: la calificación de quienes dirigen los diferentes circuitos nacionales responsables de la educación: Ministro de Educación, Secretarios de Educación, Rectores, por citar, algunos funcionarios. ¿Cuál es la sustantividad para poder seleccionar, por ejemplo, quién debe ser el Ministro de Educación? En Alemania para ser Ministro de Educación, el requisito indispensable, es que sea Doctor en Educación y reconocido en este campo. Pienso, que este es uno de los núcleos problemas que tiene la educación en Colombia. Responder a ello con la extensión que el tema merece es ahora imposible, pues ello obligaría a una profunda investigación histórica, política y económica en relación con la educación en nuestro país.

PENSAR EN PRÁCTICAS EVALUATIVAS CONTEXTUALIZADAS

El término “evaluación” es usado en el lenguaje educativo con una variedad de significados. No es aquí el lugar para hacer un estudio completo. Sería suficiente distinguir los siguientes significados: a) “evaluación” denota los criterios ordenadores de la relación enseñanza-aprendizaje; b) consiste en un conjunto

de principios y valores que son fundamentales para caracterizar un sistema educativo; c) denota, un documento calificativo-normativo que con el nombre de “prueba”, “califica” el proceso de aprendizaje del estudiante; significa un particular texto que da cuenta de los procesos de aprendizaje y enseñanza en los Proyectos Educativos Institucionales, PEI. Para la Ley General de Educación de 1994 el término “evaluación” es comúnmente utilizado en un sentido finalístico, donde se establece un conjunto de criterios para medir los procesos de aprendizaje (González *et al.*, 1994).

El concepto de evaluación fue puesto en claro por el Decreto 1290 de 2009, que en su artículo 3 señaló los “Propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes”: 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances. 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante. 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades o desempeños superiores en su proceso formativo. 4. Determinar la promoción de estudiantes. 5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional. En este contexto, el término “evaluación” denota no ya una organización de un sistema educativo cualquiera, sino un sistema tendiente a garantizar los derechos hacia una formación humana, crítica y contextualizada. De esta forma tenemos, que no toda “prueba” puede ser considerada válida: solo lo será cuando se contrasta con los contextos que lleve a valorar y evaluar a estudiantes y docentes, en una relación de “juzgar-evaluar”; también a las altas esferas oficiales de lo educativo como los encargados de organizar y poner en escena toda la parafernalia de las llamadas pruebas de Estado, que a lo largo de más de 20 años de aplicación, no han dado los resultado esperados, y por el contrario han contribuido a marginar de las aulas universitarias estatales a los estratos sociales menos favorecidos.

En este sentido, el adjetivo Evaluación Crítica y Contextualizada (ECC), que

es la de nuestro sentir, es un llamado a pensar prácticas evaluativas contextualizadas que satisfagan dos condiciones: a) por un lado, que los procesos evaluativos estén garantizando la calidad del aprendizaje y la enseñanza, a fin de cumplir con el objetivo prístino constitucional de “formar integralmente” (óptima infraestructura, recursos humanos calificados, bienestar integral, entre otros); b) por otro, que las autoridades educativas asuman responsabilidades para potenciar una ECC desde el docente, considerado como el gran encauzador del esfuerzo de todos con el acompañamiento de los demás actores para que este esfuerzo sea mayúsculo. En el campo de la educación, el término “evaluación”, es generalmente usado para designar “pruebas”, como ese conjunto de procesos evaluativos que se diseñan alejados de los contextos formativos. La cuestión de saber qué cosas evaluar, viene a interrogar los saberes a ser evaluables, que es, obviamente debatible a partir del momento que el concepto de “prueba”, se descontextualiza, y por lo tanto, no denota una propiedad del contexto de estudiantes y profesores (quién hace la evaluación y por qué la hace, es un juicio de valor-político). Pensar en una evaluación humana, crítica y contextualizada puede ser considerada según diversos puntos de vista: 1. Qué evaluar y de qué manera: a través de la estrategia de construir un diálogo humano y crítico entre los actores, lo cual potenciaría la evaluación de los aprendizajes. 2. Los saberes contextualizados: favorecen las relaciones de las pruebas con los responsables del proceso. 3. La evaluación, entendida como la disposición de generar emociones y sentimientos frente a un saber: viene a determinar las modalidades de pruebas. 4. Las pruebas, comúnmente son diseñadas y formuladas con propósitos de formar para unos contextos que no son de los docentes y estudiantes: son pruebas que no expresan los valores y principios que informan sus entornos (Iaies, 1995).

En general, se puede convenir que una evaluación es humana, crítica y contextualizada cuando: a) es construida y valorada por los actores-participantes, b) cuando esa construcción es tenida en cuenta para la elaboración de evaluaciones “macro” del sistema educativo; y c) cuando a y b favorecen aprendizajes que respondan a las necesidades del individuo, la familia, la localidad, la

región y el país. Es evidente que, desde este punto de vista, toda comunidad educativa escolar barrial, local, regional o nacional debe construir sus propios criterios evaluativos, considerados como un conjunto de principios, valores, criterios, pedagogías y metodologías presentes en el PEI; pero, en todo caso, estos proyectos deben estar provistos de diferentes tipos de evaluación para valorar al alumno en su singularidad y de manera global, por ejemplo, acorde con las “pruebas PISA”. El concepto de “prueba” es característico de una evaluación oficial que no consulta los contextos, que solo se interesa por la presentación de “informes oficiales” que son “mediciones oficiales”, y que para el caso de estas pruebas, debe anotarse que les cabe responsabilidad a los gobiernos de turno frente a la “valoración” de nuestro país en este tipo de escenario multinacional.

Las “pruebas PISA” por parte de la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos), es una estrategia política diseñada y pensada multinacionalmente para dar respuesta a cómo insertar al individuo en la sociedad global, lo que va en contravía de las necesidades y respuestas de las sociedades glocales, que son culturales, que tienen contenidos de vida desde sus idiosincrasias y valores identitarios, mientras que la otra inserción es para el mundo del mercado global, que está articulada a la noción de competencias, al juego libre del mercado, a un ciudadano “sin fronteras”, etc. Consideramos que la evaluación humana y crítica que proponemos debe llevar a los contextos a dialogar para su aplicación y pertinencia, ya que es desde allí donde se le avala para ser valorada como el norte evaluativo-formativo, como la existencia de una institución educativa, como el texto que dialoga con lo curricular, pedagógico, didáctico y con las vocacionalidades del contexto, lo que destina a subrayar la importancia de la promoción de este tipo de instrumento.

EN EL DÍA DE LOS MAESTROS: PRENSA Y EDUCACIÓN

En los últimos cinco meses de 2014 la prensa tanto local como nacional ha hecho una mirada de cómo es percibida la educación desde diferentes actores, y uno, de los más importantes, los maestros desaparecen o poca visibilidad

tienen. El presente escrito da cuenta de las representaciones de los “discursos de expertos” desplegados por los grandes diarios, o contratados por el MEN, o por fundaciones empresariales para sobrediagnosticar lo que ya está diagnosticado.

En la visión de los discursos de prensa se expresan puntos de interés vinculados con el entendimiento de quien escribe la columna periodística sobre el campo intelectual de la educación, debiéndose decir, que estos espacios no se abren para los verdaderos artesanos de la educación, que son quienes construyen socialmente los procesos educativos, me refiero a los maestros. De toda esa mirada de los expertos opinando y mojando pluma sobre la educación, se desconoce por ejemplo, cómo se enseña y aprende en los pueblos olvidados del Sur de Bolívar, como Las Conchitas, Los Cerritos o La Victoria, o en el corregimiento de Menchiquejo en el departamento del Magdalena: ¿cómo se identifican y diferencian los estudiantes de la Básica Primaria en términos de sus condiciones sociales de existencia en esos territorios olvidados?, ¿cuáles son sus atributos asignados, apropiados y expresados por ellos en el transcurso de la formación en la Secundaria y la Media?, ¿cómo se organizan e interactúan los procesos de enseñanza y aprendizajes en los lugares más apartados de la geografía colombiana?, ¿cómo se visualizan o representan socialmente los conocimientos enseñados en sus respectivos contextos? Esto no lo presenta la gran prensa, ni es la preocupación de esos expertos. En nuestro país, (un olvido de los expertos) son insuficientes los estudios sobre cómo se enseña y aprende en la periferia, es decir, existe un vacío importante en el conocimiento de los rasgos que caracterizan a estas poblaciones olvidadas, así como la génesis y desarrollo de expresiones de formación en la educación pública como olvido del Estado y sus autoridades, lo que sí viene a constituir líneas relevantes de trabajo en investigación.

En este contexto, vale la pena como propósito poner en escena la escenificación de los expertos en educación, sin que esta experticia esté acompañada del trabajo de los artesanos de la educación: se trata de escuchar sus voces, y

no que los expertos hablen por ellos; son esos artesanos, quienes conocen el tránsito de los procesos de formación, quienes conocen la realidad palpante de una educación descalza, y son ellos parte importante de la cultura para el estudio de la problemática de la educación pública, resignificándola, dándole un sentido propio, a partir de sus vivencias, reconstruyéndolas, para que deje de ser abordada y asumida sin sus voces y sentires, y desde allí, adaptar los conceptos como calidad y flexibilidad a diferentes proyectos y formas de vida de esas localidades periféricas olvidadas.

Estudiar la problemática de la educación implica asumirla y hacerla con sus actores, con un equipo interdisciplinario, porque es más objetivo el trabajo, lo cual nos lleva a percibir la dura realidad de los maestros de “La Mojana”, por ejemplo, proporcionándonos explicaciones factibles que se retraducen en una comprensión más puntual de cómo apuntar y ser realistas hacia la tan cacareada “educación de calidad”, entre otros aspectos de interés, porque nos abocaríamos a articular los diagnósticos de los expertos estudiando la realidad con los criterios basados en los contextos e intencionalidades de los actores de carne y hueso como son los padres de familia, estudiantes y docentes. Un estudio desde estos actores y no los criterios del Departamento de Planeación Nacional o de los mandatos bancomundialistas, ayudaría a revisar el orden de prioridades en la asignación de recursos, por ejemplo, de cuánto dinero invierte y debe invertir el Estado en formar magísteres y doctores para los niveles de Preescolar y Básica, o en la construcción de nuevas instituciones educativas, dotándolas de lo que implica una calidad total en el proceso de formar integralmente. Lo anterior apunta a valorar las opciones de los proyectos de vida de maestros y estudiantes, lo cual puede a futuro cubrir tanto sus expectativas como las de la familia y la sociedad en general.

Un estudio de esta naturaleza, no debe estar tan solo sustentado en los fríos indicadores de los “expertos”, o de la propia oficialidad del MEN; desde mi perspectiva las valoraciones de los implicados directamente en la educación,

que viven y sienten las dolencias de inequidad social se constituyen en la verdadera plataforma para recrear el imaginario de las problemáticas de la educación a través de sus actores, lo que introduce y aporta cambios, avances e innovaciones significativas y contextualizadas. De ahí, la importancia de abordar los rasgos particulares, de lo que llamo “los rostros ocultos y olvidados de la educación” en Colombia a fin de comprender los significados de sus representaciones sociales sobre el enseñar, el aprender y el educar en los contextos histórico-sociales que los enmarcan.

Estas problemáticas contadas por esos actores sociales se vienen a reconocer como el mejor espacio investigativo, y no lo contrario; los “expertos” asumiendo esas realidades: por ejemplo, Yolanda Rojas en el diario *El Tiempo* (abril de 2014) llamaba la atención sobre la asistencia a los grandes foros educativos programados por la gran prensa, señalando que los docentes no son invitados como muestra representativa de importancia, ya que allí, ellos ponen a dialogar los juicios de los expertos con las dolencias de la educación pública. Si bien es trascendental señalar que esos juicios, se constituirían en valiosos si se les asume a partir de esos actores como son los maestros, para construir esas “grandes propuestas de los expertos” pensando en la calidad de la educación, lo que contribuiría a entender de cierta manera las actuales formas de vida académica y de expresión política, económica y cultural de estudiantes y docentes. Es evidente, que si ello no es así, estos procesos rebotan, no se desarrollan, ni tampoco impactan en el ámbito de lo académico y escolar estrictamente.

Es decir, la manera de cómo se “diagnostique” a la educación desde sus actores apunta de mejor manera a pensar una calidad de la educación más humana y más comprometida con el drama de formar solidariamente; donde ellos asuman el ser y sentirse estudiantes y maestros con sus intereses, expectativas y valores que desarrollan ante la vida como personas. Lo anterior lo podemos explicitar fundamentando en sus condiciones sociales de existencia y en las imágenes que ellos tienen de cómo es maltratada la educación en Colombia.

A 20 AÑOS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

El análisis, desarrollo e implementación de esta norma ha sido objeto de estudio durante las dos últimas décadas. A medida que se ha avanzado en su aplicación, vemos que ella en su articulado apunta a considerar la exigencia de la constitucionalización del derecho a la educación en los niveles de preescolar y básica como la auténtica característica democrática de la naturaleza del Estado Social de Derecho que guarda relación con los principios rectores de la Ley 115 de 1994.

En primer lugar, cabe recordar que la especificidad de la interpretación constitucional de la Ley General de Educación es un tema que se debate tanto en el marco de la filosofía del Estado Social de Derecho y en el campo intelectual de la educación: se trata de encontrar denominadores comunes entre ambos campos de estudio para el abordaje del hecho educativo con implicaciones jurídicas de acuerdo con la preeminencia de los artículos 67, 68 y 69 constitucionales, que son retos de aplicabilidad de los principios rectores de dicho Estado; en tanto son contenidos correlacionales y sustanciales con toda la Constitución a fin de realizar una interpretación creativa y cognitiva a partir de la jurisprudencia en materia educativa (Mora, 2008).

En segundo lugar, consideramos que la interpretación de este texto legal, como es la Ley 115 de 1994, requiere hacerla teniendo métodos especiales diferentes de los que usualmente se usan para este tipo de ejercicio jurídico: a) el hecho de que los textos legales educativos son diferentes de cualquier otro texto legal en virtud de su objeto, puesto que la disciplina “materia educativa” ha evolucionado de conformidad con las tendencias históricas y epistemológicas de las ciencias de la educación de una manera más integral, abarcando una regulación mayor frente a otros textos legales como los decretos reglamentarios y resoluciones, en cuanto son textos más “ordinarios”; b) esta Ley, no solo está compuesta por reglas, sino que incorpora principios y valores, y, no se trata de una exclusividad, sino de establecer con base en ellos la Plataforma Ideológica de dicha norma; c) ella regula relaciones de política pública pensando los

finés de la educación colombiana, como esas grandes directrices-horizontes para los distintos responsables de la formación integral, por lo que se impone una interpretación “evolutiva o dinámica”; si bien, por un lado, esta norma se hace posible mediante esta relación, y, por otro, los responsables sociales hacen posible los mandatos constitucionales que están articulados a esos fines para ser interiorizados en los Proyectos Educativos Institucionales, PEI; d) la Ley General de Educación en la duración de 20 años ha favorecido una organización pedagógica, curricular y de gestión dinámica más humana, acorde con los tiempos históricos, razonamiento que por lo demás necesita de la consulta de los contextos (Mora, 2009).

Ahora bien, un análisis de esta norma, no debe pasar por alto la reflexión sobre la existencia de la especificidad de los contextos en su desarrollo e implementación, lo cual se ajusta a la vocación democrática de nuestro Estado Social de Derecho que hace derivar formas de aprendizaje para la promoción de una cultura de la participación en la Comunidad Educativa escolar. En efecto, la particularidad de esta característica tiene sentido desde el punto de vista de considerarla una ley fundamental para aprehender pedagógica y más humanamente los procesos de formación integral en los diferentes lugares de nuestras regiones y localidades: fue construida como posibilidad para transformar los marcos organizacionales de las instituciones educativas con sus realidades para promover la centralidad del ser humano en los nuevos tiempos. Pero, cuando se trata de esta promoción y favorecimiento estamos ante el caso de aplicación de la Constitución Educadora de 1991 que empuja el carácter originario de la construcción de la normativa educativa de 1994 a través de esta Carta Magna, la cual propone llevar a esas instituciones conocimientos socioafectivos, de la ciencia, la técnica y de los derechos humanos como el sentido de una decisión pública que solo puede ejercerse por mecanismos de participación previstos en el Gobierno Escolar teniendo en cuenta los intereses de los actores sociales y educativos. Requiere, por lo tanto, en el tiempo de las implementaciones, no hacerlas a retazos, sino de manera integral como lo quiso el auténtico espíritu del legislador del 94 (Mora, 2015).

Por otro lado, el desarrollo e implementación de esta ley democrática ha obedecido a criterios metaeducativos y políticos, propios de su carácter por ordenar el querer constitucional en lo educativo. En efecto, la aplicabilidad de esta norma solo puede tener lugar, y más efectividad con la puesta en escena de una ley estatutaria de rango superior para todo el sistema educativo: es lo deseable y la mejor decisión para el país porque se asume el significado de esta constitucionalidad, lo que al fin la convierte en una norma sistemática/contextual para la construcción coherente del Proyecto Educativo de Nación pensando las regiones. Pero propiamente, esa es y ha sido la intencionalidad del constituyente primario (el pueblo), lo cual exige solicitar a su constituyente derivado (el Congreso), legislar sobre una Política Pública Educativa de Estado, convirtiendo la Ley General de Educación de 1994 en Ley Estatutaria de la Educación, como ese gran proyecto originario de ese poder constituyente democrático en la búsqueda de favorecer el diálogo fructífero de la Nación con las regiones.

Desarrollado el anterior argumento, cabe recordar, que esto es lo fundamental: la construcción de una Ley Estatutaria de la Educación para todos los niveles del sistema educativo, la cual asumiría los presupuestos constitucionales de los artículos 67, 68 y 69, como consagración del constituyente de 1991, que es titular de soberanía, fuente de legitimidad del orden jurídico-político y educativo y, por lo tanto, sujeto principal para transformar la sociedad a partir de esta ley superior en el marco del orden social justo y digno de la Carta del 91. La mutación que haga el legislativo de la ley ordinaria de 1994 por una estatutaria presenta dos elementos inmanentes: el querer de la Constitución de 1991 por hacer posible sus mandatos y la exigencia al poder constituido (el Congreso) de sacar adelante esta norma como potenciadora de la educación en el nuevo milenio, lo que vendría a sustentar su poder transformador para la sociedad. Bajo esta pretensión el constituyente primario, como sujeto social e histórico impulsaría la construcción de PEI y currículos contextualizados. Sin este poder, la Comunidad Educativa en las instituciones escolares no existe, no existe Gobierno Escolar, no existe el principio constitucional de la participa-

ción, y la formación integral que se sustenta en ella siempre será más difícil su consecución.

Se hace necesario que desde las academias, las Facultades de Educación, las Escuelas Normales y en las instituciones de los niveles de Preescolar, Básica y Media se avive el debate sobre la consideración de fundamentar la Ley General de Educación como Ley Estatutaria en el marco de la Constitución, para preguntarnos: cuál ha sido el balance de ella y cuáles sus perspectivas y prospectivas en esta mutación legal. Por supuesto, la respuesta al interrogante depende de la variable sobre el concepto que de educación y formación queremos hacer referencia. De nada sirve hablar de esta norma educativa, si no la ponemos en escena en la realidad actual educativa y lo que esperamos a largo plazo, a fin de entender la prevalencia de sus principios rectores como criterios orientadores de todo el quehacer escolar.

Apuntar hacia una Ley Estatutaria para todo el sistema educativo contribuye a: a) dinamizar la legislación educativa, evitando su anquilosamiento; b) darle estatuto constitucional; c) convertirla en una que dé cuenta de los cambios de las tendencias históricas y epistemológicas del campo de la educación; d) fomentar su capacidad innovadora; e) hacer de la educación una guía fundamental de un Proyecto de Estado Educativo; f) replantear la burocracia estatal en la materia del sistema educativo para que estatuya de manera organizada y racional, y sin interferencias políticas, la escogencia del Ministro(a) de Educación, viceministros de educación, secretarios de educación, y todo el aparataje de lo que se conoce como el Sistema de Aseguramiento de Calidad; g) regionalizar el sistema acorde con las necesidades de las regiones en diálogo con las políticas estatales.

El gran aporte de una ley estatutaria democrática de la educación es que nos asegura una voluntad fijada y plenamente legitimada como política de Estado, y no de los diferentes gobiernos de turno, sería la norma suprema en materia educativa, estableciendo el ordenamiento jurídico educativo como política de

Estado, como voluntad de toda la sociedad pensando la educación como derecho fundamental. Por lo tanto, en términos constitucionales significa, la voluntad de la comunidad educativa, como voluntad real: tan real como necesaria, porque esta Ley Estatutaria en el contexto de la interpretación constitucional viene a ser un mecanismo intrínseco a la aplicación de la Constitución en lo relacionado con la educación.

Se trataría de una creación histórico-legal en el marco de la recuperación de la Constitución educadora desde sus artículos 67, 68 y 69 que guardan relación estrecha con sus Principios Rectores: esto consolidaría un sistema dinámico descentralizado para la articulación del centro con las periferias, sería lo propio del nuevo estadio del constitucionalismo de la educación. La razón es clara: además de las condiciones que aconsejan su aplicación en lo regional, porque la Constitución democrática de 1991 así lo demanda; esto debe ser objeto regulado por esta Ley Estatutaria. Se trata de combinar tres condiciones necesarias en esta nueva fase: la existencia de sus necesidades que lo educativo debe dar respuesta; lo normativo del poder estatal; y la necesidad de relacionar los dos elementos anteriores con la legitimidad de las necesidades regionales y locales con la funcionalidad misma de la ley. La relación de estas tres categorías, no debe ser de puro nombre, sino que es, y debe ser la expresión jurídica de un sistema educativo soportado en principios y valores que dan identidad a Colombia como país de regiones, con ello se da sentido histórico y político a una educación inclusiva en el mejor sentido valorando las otredades.

Por otro lado, se espera que la Ley Estatutaria de la Educación, en reemplazo de la Ley General de Educación, o Ley 115 de 1994, organice el sistema educativo con base en órganos que interpreten la realidad educativa y salgan en su defensa, lo que se traduciría en que sean instituciones que estudien, valoren e impacten la realidad, en torno a las cuales se generen debates sobre los problemas del campo educativo, que pongan en escena modelos teóricos para nuestras realidades posibles potenciando toda la dinámica de los recursos humanos regionales y nacionales. Se trataría de una ley democrática que

aboque la constitucionalización del derecho a la educación en Colombia, lo que conlleva necesariamente que estos cargos principalísimos estén en manos de reconocida experiencia, que estén formados en este campo: por citar un ejemplo, nunca vemos que el Ministro de Justicia sea un ingeniero, siempre es y debe ser un abogado, son reclamos para el ocupamiento de estos cargos en la educación (Puiggros *et al.*, 1992).

Ahora bien, la diferencia entre la Ley Ordinaria de Educación de 1994 y una Ley Estatutaria a regular todo el sistema educativo, en el marco del Estado Social de Derecho, es sustancial en cuanto la primera realiza la función de desarrollar los mandatos de la Constitución en materia educativa, pero, sin que esta se obligue como derecho fundamental. Por el contrario la estatutaria supera en buena medida el hecho de que no sea de carácter obligatorio lo dispuesto en la Ley Ordinaria; la estatutaria nos da el significado del concepto de fundamentalidad del derecho a la educación, por lo que sus principios y valores vinculan a todos los niveles: es una norma abierta a todo el sistema educativo, ya que muchos círculos problemáticos y ámbitos de la Constitución y de las Leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 deberán ser tratados en esta estatutaria, es una norma que le da vida al derecho a la educación como fundamental, dando legitimidad democrática a su *corpus* normativo, por lo tanto, estaríamos en presencia de un verdadero Código Educativo colombiano.

Uno de las principales ventajas de este Código es la capacidad que tendría el Ministerio de Educación Nacional y las autoridades responsables de la educación para generar su desarrollo con normas que asuman las problemáticas dolidas de este campo; que estos actores interpreten la constitucionalización de la norma: se trataría de garantizar posibilidades reales de aplicación, como la educación gratuita en los establecimientos públicos, el acceso a la educación; lo que requiere de interpretaciones de cierres constitucionales, entendiéndolas como un apostamiento por una educación humana y transformadora capaz de impactar a las otras instituciones, es decir, aceptar la esencia misma de lo que defiende la propia Constitución de 1991. Se trata de desarrollar normas lega-

les (decretos reglamentarios y resoluciones) que conlleven decisiones sobre su apego a los mandatos constitucionales. Por esta razón no solo es necesaria la puesta en marcha de esta Ley Estatutaria sino que es la solución de intervención constitucional en el sistema educativo para fundar un Proyecto Educativo de Estado (Programa Programático basado en principios, valores y objetivos).

La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación está atravesada de lugares comunes que insisten en la gestión de la organización pedagógica y curricular que guíe los procesos de formación integral, la cual está plenamente legitimada y promocionada en las misiones de las instituciones educativas. Este planteamiento no ha sufrido modificaciones en los 20 años del trasegar de esta norma, por el contrario, sus normativas reguladoras han fortalecido la potenciación de la construcción de modelos de gestión curricular y pedagógica pertinentes. En el mejor de los casos, se ha dado explicitación a la legitimidad del objeto de la Ley 115 (Art. 1). Se trata de una argumentación basada en el desarrollo de las funciones sustantivas que ponen en escena dichas instituciones. Esto es, la legitimidad de este texto legal está basada en su proceso de construcción participativo con un fuerte respaldo de la Comunidad Educativa a fin de sustentar la gestión de la organización de las dimensiones de los Proyectos Educativos Institucionales.

Frente a las nuevas demandas de la sociedad en relación con la paz y el posconflicto la mutación de la Ley General de Educación, que es una ley más del ordenamiento colombiano, es decir, ordinaria, a Ley Estatutaria de la Educación, esto conviene, para dar ejemplo claro de cómo el sistema educativo debe interpretárselo como un todo para superar su anquilosada desarticulación entre los diferentes niveles. Articulando el sistema como ese todo pensando los fines del Estado Social de Derecho habrá más legitimidad para el desarrollo y fortalecimiento de una política pública de educación estatal. Esta relevancia ayudaría a la recomposición de las relaciones no solo entre los niveles, sino entre estos y los diferentes contextos a través de la búsqueda de fórmulas de participación ciudadana.

El acercamiento del fin del conflicto armado debe llevar a esta Ley Estatutaria a potenciar la política pública de educación con un fuerte contenido formativo abordando el posconflicto, lo que supone la creación e introducción de propuestas pedagógicas y curriculares novedosas que pongan en primera plana esta preocupación nacional para hacer posible la integración del tejido social fracturado por 50 años de guerra. Con ello se rearticularía el poder de la educación como transformación social desde nociones como el diálogo regional con la nación, justicia social y participación, por tanto, caminaríamos hacia una democratización pública de la educación colombiana.

Se trataría de que a partir de la vigencia de esta Ley Estatutaria, la educación se constituya en la herramienta fundamental para producir cambios radicales en los procesos de formación, experimentando nuevas fórmulas en el milenio.

Pero, lo que nos interesa resaltar en este trabajo es la mutación de la Ley 115 de 1994 por una Ley Estatutaria, que es más funcional porque está más acorde con los fines de la educación colombiana, lo que lleva a establecer mecanismos sustanciales que determinen los criterios de calidad a seguir, entre otros, por parte de las instituciones educativas. Esto es, que esta Ley favorezca una metodología interpretativa de obligado cumplimiento para los responsables de la educación y la formación integral por parte de instancias y organismos para hacer posible la constitucionalidad del derecho a la educación en Colombia. La necesidad de proponer estos cauces de comunicaciones en todo el circuito del sistema educativo debe estar encaminada a buscar la máxima relación entre realidad y educación como prioridad para pensar también la construcción de un currículo para todo ese sistema que dialogue con los currículos regionales, que tienen intereses propios, y los de las instituciones educativas. Entonces, podemos decir que el currículo es el verdadero guía interpretativo de los diferentes contextos en relación con las funciones sustantivas con la realidad social.

Como se ha afirmado en otros escritos, se trata de que esta Ley Estatutaria

ofrezca luces interpretativas y soluciones a la problemática del sector educativo colombiano apostando hacia una metodología de implementación, destinada a que sea capaz de introducir modelos paradigmáticos pertinentes. Esta norma educativa superior puede ofrecer dos niveles estables en su interpretación y aplicación: uno primero, declarativo de los casos ordinarios de cómo lo venía haciendo la Ley 115 de 1994. Y un segundo nivel, para su implementación, incorporando la plena vigencia constitucional, que es la interpretación originaria de los artículos 67 y 68 de la Constitución de 1991, dejando abierta la posibilidad de introducción de unos grandes principios generales en esta interpretación. Son dos casos del nuevo constitucionalismo de la legislación educativa que parta de la problemática de la interpretación constitucional democrática, ofreciendo fórmulas que dirijan el entramado de la gestión de la organización pedagógica y curricular de la formación integral desde la propia Constitución, que esté anclada en la decisión de los intereses de las Comunidades Educativas. Solo el tiempo dirá si esta Ley Estatutaria a ser propuesta valida la entrada de Colombia al nuevo siglo en materia de educación (Mora, 2010).

De esta manera las relaciones entre educación y realidad social se convertirían en la categoría central de la legislación educativa, como una disciplina en las ciencias de la educación, que contaría como cualidad intrínseca con problemas para innovar en el currículo escolar. Se trataría de un ámbito donde la innovación seguramente se encontraría en la íntima relación anotada, fundamentando la investigación educativa en este quehacer. En efecto, la innovación en educación impacta decididamente el mismo proceso de formación integral, en especial en este devenir histórico que nos invita a enseñar innovando. Este planteamiento, desde luego, tiene sus ventajas: como poder establecer modelos teóricos para estudiar casos prácticos, en torno a los mismos conceptos que fortalecen la creación del entramado académico disciplinar, que otorga seguridad investigadora, expositiva y, especialmente, argumentadora al docente como investigador, como actor principalísimo en este juego de relaciones. Se trata sin ninguna duda de que este docente se sienta fuertemente formado en el saber disciplinar, que con ello, está más cercano a las consideraciones

investigativas. Pero, al mismo tiempo, esta relación de saber disciplinar e investigación para fomentar la innovación favorece la revisión constante de los currículos y de la misma calidad de los procesos de formación que ofrecen las instituciones educativas.

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN: DEBE SER FORMADO EN ESTE CAMPO DEL SABER

La afirmación cotidiana, que “para el Ministerio de Educación cualquiera sueña”, no puede seguir siendo la regla de escogencia y nombramiento, máxime en las condiciones actuales de los próximos cuatro años del segundo gobierno de Santos (2014-2018). Esto también puede predicarse para las secretarías de educación. Esta escogencia y nombramiento, como bien se comprende, debe ser respetuosa con la importancia del futuro del país: en nuestro tiempo es la primacía de la educación en beneficio de las nuevas generaciones de niños y jóvenes.

Ha imperado el amiguismo y la recomendación de los barones y caciques electorales, para utilizar una expresión frecuente en la que este Ministerio se ha convertido en el reparto de una frondosa burocracia. Por el contrario, esta escogencia debe ser valorada con el significado fuerte y de impacto que se espera de quien lo dirija.

La creencia básica entre los actores distintos que hacen parte del engranaje del sistema educativo, como docentes, directivos docentes y estudiantes, por citar algunos, es que el gobierno de turno lo “entrega” por determinada cuota política. Una lógica a imperar sería que la comunidad educativa, la academia, docentes y estudiantes presentaran ternas de personalidades con reconocida trayectoria en este campo ante el Presidente de la República. Esta realización sería el único fundamento posible de la legitimidad del querer de la comunidad educativa y de la validez de dicha escogencia. El campo de la educación está muy bien formado intelectualmente para asumir este reto ministerial para hacer cambios estructurales con el nombramiento de uno de los suyos, de ma-

nera que la educación progrese cuantitativa y cualitativamente si se proyecta desde una reforma educativa que consulte a todos los actores implicados en los procesos del sistema educativo, para el gozoso surgimiento de innovaciones didácticas, curriculares y pedagógicas desde la base. Hay razones para pensar que los pésimos resultados tanto de pruebas nacionales como internacionales a las que Colombia se ha sometido tienen que ver con las personas que desde las encumbradas oficinas de la capital manejan el Ministerio de Educación.

Las exigencias que se derivan de esta escogencia y nombramiento ministerial se derivan para configurar posibilidades hacia la construcción de un Proyecto Educativo de Estado y no de gobierno, que es coyuntural en la búsqueda de: a) la pretensión de legitimidad del poder de la comunidad educativa y de los intelectuales, docentes, entre otros, para que sus capacidades puedan contribuir con este proyecto de Estado. Como expresión máxima de esta pretensión, la Constitución nacional y la propia legislación han de garantizar este derecho de dicha comunidad, especialmente frente a la acción de los actores reales de poder como los políticos, y b) considera que la educación es un servicio público que debe ofrecerse con calidad para convertirse en una preocupación nacional y en una finalidad legítima del accionar de toda la sociedad pensando el futuro del país.

Esta selección (que como hemos dicho puede ser extensiva a los entes territoriales para nombrar secretarios de educación) se convertiría en una buena herramienta para despojar de todo error la escogencia a dedo, que corresponde a una determinada corriente política, ayudando a deshacer algunos equívocos que resultan de lo que me parecen consecuencias graves para el destino de la formación de niños y jóvenes. De modo muy sintético, quiero considerar las siguientes proposiciones: 1) esta escogencia y nombramiento solo puede ser entendida por la sociedad como un real cambio a la manera como se ha venido presentando; 2) hay una justificación ética de Estado, escoger y nombrar al mejor, no por los vaivenes de la política sino, por su formación y compromiso con el campo de la educación. Esta legitimidad estatal va en consonancia como

la legitimidad de la sociedad y de quienes integran este campo, que depende de su capacidad formativa para poner en marcha “la locomotora de la educación” mediante la creación y eficiencia de los fines del Estado Social de Derecho, artículo 2 de la Constitución de 1991; 3) esta escogencia del Ministro o Ministra de Educación, tiene una responsabilidad histórica, en el sentido de tomar en cuenta la intencionalidad de estos fines para que dialoguen con los fines de la educación colombiana, que están plasmados en la Ley 115 de 1994, artículo 5: se trata de hacer posible el establecimiento de un orden social justo y digno desde la educación (Mora *et al.*, 2015).

Este último numeral tiene una doble razón de ser: la articulación de estos fines en el currículo nacional para invitar y promover diálogos regionales y locales, lo que establecería interacciones reales y creativas entre los secretarios o secretarías de educación, también seleccionados bajos estos parámetros; con el Ministerio de Educación, como un diálogo constructivo, pensando las potencialidades y posibilidades a manera de vocaciones que tienen las regiones y sus localidades, que contarían con la ayuda en recursos humanos, financieros y tecnológicos por parte del gobierno nacional; la otra razón es la incapacidad pedagógica, curricular, didáctica y evaluativa de algunas instancias burocráticas para llevar a cabo esa tarea de creación y aplicación de los mandatos constitucionales y legales en materia de educación, lo que invita a formar escuelas de expertos en estos subcampos del campo de la educación.

El encadenamientos de estas ideas, simples, por decir lo menos, sí tienen un sentido de generar audiencia en la sociedad y en los implicados directamente con la educación a “indignarnos” ante los nombramientos en este ministerio o en las secretarías de educación que no consultan el querer y sentir de la sociedad y de sus implicados. Este es el componente esencial de mi “indignación” en la búsqueda de una realización de justicia con la conciencia de todos los ministerios, como es la educación: se trata de identificar un orden justo educativo en armonía con el orden justo constitucional.

Estos planteamientos que acabo de exponer se pueden resumir por eso, en cierto sentido, en la siguiente frase: “la educación es la prosperidad y engrandecimiento de una nación”. Ignorar esto es fomentar la exclusión social, pobreza y las violencias.

FLEXIBILIDAD CURRICULAR Y PROCESOS DE FORMACIÓN

La flexibilidad curricular, esto es, la configuración del conjunto de los procesos de formación para un determinado nivel educativo, incorpora un máximo de posibilidades y acciones para el desarrollo y fortalecimiento de la misionalidad institucional en relación con el objeto de estudio de los programas académicos de dichos niveles. Todo ello encaminado a reconocer que el currículo es impactado por el mundo de la globalización que demanda el uso racional de los tiempos curriculares, la movilidad estudiantil, la potenciación de la internacionalización de los contenidos de enseñanza con profundas huellas de integralidad para entablar el diálogo con las nuevas tendencias mundiales de la sociedad del conocimiento.

Así, un aspecto crucial es que el principal factor de su “curricularización” está relacionado con la información y el conocimiento frente a los factores que se pretenden flexibilizar. Por ejemplo, los intercambios de contenidos curriculares entre instituciones de educación superior nacionales e internacionales constituyen un factor determinante de la formación integral, al permitir la movilidad entre departamentos, regiones, países y continentes y con ello aumentar el “capital” cultural del estudiante, al conocer y comprender otras culturas y fomentar la construcción de una ciudadanía mundial. Por ello, la flexibilidad como estrategia del currículo de una formación y por extensión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) se convierte en una ventaja competitiva de las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento, repensando las estructuras curriculares, en el sentido, de flexibilizarlas ante los cambios veloces de la sociedad global.

La flexibilidad curricular avala la definición del currículo, como “el conjunto

de posibilidades formativas que una institución educativa construye, gestiona y pone en escena para una formación más integral, más interdisciplinaria y más global en los educandos”, conceptualización que está enraizada en el PEI para potenciar el diálogo crítico entre lo glocal con lo global; en este sentido, se propone como la mejor mediación curricular en procura de activar las distintas interacciones sociales, humanas, culturas y económicas como un factor que cualifica sustancialmente una determinada formación, siendo un factor de impacto para una institución educativa. De este modo, la flexibilidad curricular, en la línea de promover encuentros transculturales desde los contenidos curriculares de enseñanza, constituye un factor de transformación formativa, ya que esta estrategia curricular explica el interés de la institución por la promoción de una “movilidad” de los conocimientos a partir de los estudiantes en la generación de vocaciones, intencionalidades, intereses, destrezas y habilidades (cognitivas y socioafectivas). De aquí el reclamo permanente que la sociedad hace al requerimiento de una política de flexibilidad curricular institucional, como la garante de ese equilibrio entre lo cognitivo y lo socioafectivo, de modo que favorezca posibilidades para la vida presente y futura de los estudiantes, como decisiones formativas por parte de todos los actores del proceso de construcción curricular, decisiones-posibilidades que fomentan la acumulación como capital humano, cultural, cognitivo e integral.

En este contexto, emerge el concepto de flexibilidad curricular, que llega a ser la estrategia formativa encaminada a favorecer la creciente integración del conocimiento con los diferentes contextos (económico, cultural, político, humano) potenciando la creciente importancia del conocimiento global en diálogo con lo glocal para la construcción de los contenidos de enseñanza.

Bajo esta definición se pueden identificar tres categorías que impactan el currículo, muy importantes: 1) los intercambios curriculares (en contenidos de enseñanza, seminarios, experiencias) entre instituciones locales, regionales, nacionales e internacionales; 2) la identificación y comprensión global de innovaciones en contenidos de enseñanza y procesos investigativos, y 3) la cola-

boración entre docentes y estudiantes de distintas instituciones en atendimiento de las necesidades del contexto. A través de estas categorías se profundiza en dicho concepto, porque se escenifican las distintas acciones que comprometen un determinado objeto de formación en programas e instituciones hacia la “abertura” de mejores espacios de flexibilidad desde las distintas actividades formativas. En tal sentido, todo lo construido desde esta mediación curricular es inclusivo y propositivo.

La flexibilidad aparece entonces, como una estrategia central del currículo para el éxito de la formación integral, interdisciplinaria y global de los estudiantes, esto es, asegura la maximización de posibilidades para la vida. Por tanto, es una acción-reflexión que denota la secuencia curricular que los implicados le prestan a este ejercicio, estimulado por la necesidad de aumentar “capitales” culturales, científicos, de interacciones sociales y humanas en los estudiantes como consecuencia de que el conocimiento es global, lo cual contribuye a posicionar globalmente a los estudiantes mediante el intercambio de contenidos de enseñanza para el aprendizaje pertinentes, que sean capaces de hacer suya esta estrategia.

Lo anterior también denota la responsabilidad que tienen las instituciones educativas frente a esta estrategia curricular como parte integral de su política curricular, que les permita mantenerse en la vanguardia de sus procesos de formación, en el sentido que valoren los criterios de asignación óptima de los recursos que la favorezcan. Su éxito reside en la capacidad de movilizar los distintos dispositivos y acciones curriculares de acuerdo con las prioridades misionales de la institución y de los programas académicos, por ejemplo. Es en nombre de esas misionalidades, que se traducen en principios y valores que improntan los perfiles de una profesión, como se adopta una política de flexibilidad para aportar y reconocer que el trabajo compartido por fuera del currículo, desde otros espacios, flexibiliza la formación y le marca el sello de los distintos contextos.

Según lo expuesto, este concepto es clave en la transformación permanente del currículo desde las diferentes prácticas pedagógicas, didácticas, evaluativas y las de aprendizaje. Ellas deben generar una gran capacidad creativa para adaptarse rápidamente a los nuevos contextos: se trata, que desde lo glocal se pueda entablar un diálogo fructífero con lo global en el currículo.

DIDÁCTICA DE LOS SABERES

El uso de la didáctica en la enseñanza de los saberes es indispensable para el docente. Es un recurso formador. Es además, un instrumento del conocimiento pedagógico y curricular para pensar, actuar racional y emotivamente en el aula de clase. ¿Qué es la didáctica? Es la herramienta pedagógica, reflexiva y activa por parte del docente que quiera hacer de su ejercicio una buena enseñanza pertinente para considerarse un “didacta formador”. Viene a ser el estado de reflexión y comunicación en la búsqueda por asumir determinadas “formas básicas” de enseñar: es la relación del saber disciplinar (el derecho, las matemáticas, la biología, la arquitectura, la medicina, etc.) con el saber pedagógico y curricular.

Entonces, la didáctica se constituye en esa capacidad reflexiva y de acción del docente por aprehender los saberes disciplinares haciéndolos enseñables, dándole sentido a su quehacer por optimizar su práctica pedagógica. Para la comprensión de lo anterior debemos preguntarnos, ¿qué circunstancias concurren en esta optimización? Y frente a esas circunstancias, ¿cuál es el objeto del saber a ser enseñado pertinentemente? En tal sentido, la elección de una “forma básica” no es indiferente al docente, esto en razón, de que enrumba su día a día escolar o universitario con sus aciertos y desaciertos, que están relacionados con las formas que se ponen en escena en el mejor laboratorio didáctico, que es el aula de clase. En este ejercicio rescatamos a Hans Aebli, el gran didacta alemán, quien es muy importante para la teoría didáctica contemporánea con su propuesta de las “12 formas básicas de enseñar”. Es el creador de una didáctica basada en presupuestos psicológicos y de la vida cotidiana, quien la define como la relación entre el conocimiento previo del estudiante y los

procedimientos didácticos a ser modelados por el docente. Leyendo a Aebli se experimenta una emocionalidad placentera. Con él se vive estéticamente la enseñanza de los saberes.

Para el cumplimiento de lo anterior, el quehacer didáctico consiste en un ejército de insumos teóricos y conceptuales que lo dinamizan. Su utilización nos acerca a una buena práctica pedagógica. Entonces, el saber y el proceder didácticos definen una postura comprensible, aprehensible y comunicativa en la pretensión de comunicar significativamente los saberes. Por ello, sostenemos que el didacta-formador es un buen anticipador de lo que quieren aprender los estudiantes: él, va a ellos con preguntas, identificando factores psicológicos y de la vida cotidiana para tomar distintos caminos procedimentales como formas de enseñanza. Se trata de ir al micro mundo de aquellos, en su estado biológico, psíquico y cotidiano, lo cual hace del docente un acompañante integral, con una mentalidad muy amplia: lo que es un factor determinante en los procesos de formación integral. Asimilamos la didáctica a reglas de un juego por aprender, definimos cosas y resaltamos procedimientos; hay deberes y derechos, hay enseñanza y aprendizajes. Este juego se da como construcción social, donde el docente va construyendo didácticas a partir de un discernimiento dialéctico (tesis, antítesis y síntesis) de su quehacer en la consideración de las siguientes tesis:

La primera es la optimista frente a lo que se enseña. Este momento lo representa muy bien el docente comprensivo de su saber y formación. La segunda, es la del relacionamiento didáctico. Se representa en el docente que establece el diálogo entre el pasado-presente y futuro de los saberes. Este es un momento excepcional, muy importante donde se interpreta dialécticamente dicha relación. En tal sentido, invita a pensar la didáctica como apoyo a la formación integral. La tercera es aquella que privilegia al docente como un creador libertario de “formas básicas de enseñar” acordes con el contexto y los cambios a que se ve sometida su práctica pedagógica partiendo de referentes teóricos y conceptuales muy puntuales. Es por ello, que esta creación autónoma se presenta

como un horizonte abierto para la aprehensión de saberes que impactarán en el aprendizaje del estudiante. El docente crea procedimientos didácticos para hacer enseñable los saberes desde el abordaje de elementos de la vida cotidiana como partes sustanciales de ese proceder. Esta creación se debe manifestar en un lenguaje comprensivo y debidamente contextualizado a fin de entablar un diálogo entre enseñabilidad y aprendibilidad.

La didáctica es un saber integral, interdisciplinar y globalizado. Es un entramado de recursos que explicitan una óptima enseñanza. El saber didáctico siempre tiene que ver con situaciones concretas y problematizadoras de los saberes en el aula de clase. Por tal razón, se funda en el establecimiento de poder relacionar el objeto de los saberes con los problemas de la vida cotidiana a partir de la potenciación de “formas y procedimientos” para hacer del enseñar un goce ético, estético y placentero. Su efecto plausible consiste en la manera de cómo asumimos los saberes en sus mínimos y máximos de lo que debe enseñarse como básico, esencial y pertinente donde docentes y estudiantes adquieren nuevas formas de enseñar y aprender.

En tal sentido, el saber didáctico se va edificando sobre esa plausibilidad en el intento por establecer reglas didácticas que conecten el objeto de un saber o los problemas de la vida cotidiana con las emociones y sentimientos de docentes y estudiantes. Entonces, la didáctica es ese intento de poder conjugar comprensiva y comunicativamente lo racional con lo subjetivo como lo más sustantivo de la práctica pedagógica, que viene a ser la facultad de expresar emociones y sentimientos como vocación comunicativa frente a lo gozoso o no, de cómo se enseña y aprende; y, lo objetivo, significaría los pasos secuenciados que dinamizan la didáctica de un saber.

Se trata de que el docente sepa arropar con diferentes recursos didácticos su práctica pedagógica. Con base en ello clasificamos las formas de enseñanza en las didácticas especiales, y este criterio clasificatorio compete al docente, quien está estructurado tanto en el saber disciplinar como en el específico.

Aquí, se parte de un supuesto inevitable como pretensión última, consistente en el goce ético, estético y placentero del enseñar. Sin él no se puede hablar de una optimización de la enseñanza. Docentes y estudiantes son gozosos o no si se pone en escena este supuesto en el aula de clase, dando sentido al currículo en cuanto está inmersa en ese supuesto. Es la pretensión por dosificar un juego de factores relevantes de los saberes y del mundo de la vida para favorecer la aprendibilidad de los educandos, porque es en ese mundo donde se busca la fuente nutricia de la enseñanza de los saberes.

LA IDENTIDAD MISIONAL EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

En cada institución educativa (universidad o escuela) hay siempre, de manera expresa, un sentido de identidad misional, como su razón de ser, su querer frente a la sociedad, como la lectura propositiva o la perspectiva de un asunto concreto, como es la centralidad del ser humano: es decir, la formación en los más altos valores de la humanidad, de un país, de una región y de su propia narrativa. Esta impronta misional, es su responsabilidad social, que se materializa en sus funciones sustantivas (investigación, docencia y proyección social), que poseen una fuerte carga axiológica a partir de sus principios y valores (las demás son un agregue para complacer a organismos nacionales o transnacionales). Estas funciones concretan sus inquietudes formativas y representan en sí su historia llena de tradiciones consolidadas que permiten tender puente con el presente y el futuro. Esta identidad es su esencialidad: da cuenta de su contexto geográfico, histórico y cultural, en cuanto instala los fundamentos para la construcción de su Proyecto Educativo Institucional. Esta significación identitaria se construye para permanecer en el tiempo, por eso, su hechura debe ser pensada con visión zahorí por parte de quien crea una institución. Esa misionalidad no se cambia por cambiar, ella consolida en el tiempo su historicidad para facilitar la formación en aptitudes que conviertan a las personas más justas y más libres, tornando a sus integrantes en hombres y mujeres aptos(as) para intervenir en la vida pública y social éticamente.

Todo integrante de una Institución Educativa (IE) se realiza en su misionali-

dad: a través de ella participa de la realidad temporal con una disposición ética y crítica. Vivir este derrotero misional consiste en la capacidad de poder pensar y activamente participar ya como estudiante, o como directivo, o como docente del intercambio respetuoso de opiniones críticas, y eso se proyecta desde su pasado misional a su futuro, que es su devenir, pasando por su presente, que todos ayudan a construir. Dicha identidad nos dice, que una institución es única, que no se parece ni puede estar pareciéndose a otras, porque deja de ser ¡lo que ella es! Teniendo recursos capaces de potenciar oportunidades a partir de sus funciones sustantivas, sin desdeñar unas y privilegiar otras, todas son importantes; se trata de identificar vocacionalidades con base en los saberes de las ciencias sociales y humanas y de las ciencias exactas y naturales, que son importantes para la sociedad, en tanto promueven investigaciones y profesiones que deciden cambios en el destino común de los pueblos. Mediante esa identidad se da importancia a los objetivos institucionales por alcanzarse, siendo la realidad objetiva y verificable en los procesos de registros calificados y acreditación pensando la formación integral.

Gracias a la identidad misional, que es única, se hace cada vez más necesario la búsqueda de una formación que tenga atributos de poder favorecer el aprendizaje autónomo por el aprender y el pensar autónomamente: esa identidad se expresa como aventura en la conquista de conocimientos a partir de los principios y valores misionales presentes en la actividad curricular, que es la actividad indispensable para el desarrollo institucional, pero, ante todo humano. A través de la misionalidad una IE conquista la idea y el sentir de que el futuro y el progreso de las personas y de la sociedad están directamente asociados con el acrecentamiento personal e intelectual de sus integrantes, en el juego respetuoso por blindar de arbitrariedades la esfera de libertad que gozan sus integrantes, es la que proporciona el mundo de las ideas, del pensamiento y la formación como hombres y mujeres libres-pensantes y actuantes. Cada miembro se forma en esa identidad-misionalidad, la cual hace a sus integrantes distintos en sus procesos formativos con los de otras instituciones (de ahí la insistencia de los pares académicos por preguntar: ¿en qué se diferencia una

institución de otras?). Esto, la hace consciente de que es distinta (con orgullo solemos decir “somos de tal universidad”). Ello, da trascendencia a la realización misional de los programas académicos, en tanto los hace partícipes y guías del futuro institucional. Por esa misionalidad una institución es actora de su propio devenir (De Alba, 1998).

Una identidad misional parte de una perspectiva construida con la experiencia personal y profesional de quienes fundan una Institución Educativa (para el caso de la Universidad Simón Bolívar, se concreta en la huella misional dejada para la posteridad por su Rector Fundador, el doctor José Consuegra Higgins, “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”) para conformar de manera decisiva una opinión activa y crítica en educación por medio de una Misión con una profunda inmersión en el respeto y valoración, por ejemplo, de los ancestros culturales. Esta inmersión como creación histórica entra a convertirse en una inmensa e inacabable lección de identidad y autonomía frente a otras instituciones; esto, es vital para su engrandecimiento y desarrollo, en tanto enriquece su visión más amplia frente a su responsabilidad de formar “profesionales con alma”, de formar “profesionales que no sean cretinos en la vida social”, estableciendo el diálogo curricular entre vocaciones socioafectivas y los aprendizajes cognitivos. De este modo, la formación basada en su estilo de identidad fija indeleblemente las referencias culturales, antropológicas, sociales y éticas de una institución. Esa misionalidad sirve para identificar, jerarquizar y priorizar vocaciones locales, regionales y nacionales en los programas académicos a ofrecer. Esto, en razón de la relación de la institución con el contexto pensando ¿cómo formar el ciudadano y profesional de nuestro tiempo? Por eso, la misionalidad identitaria prescribe el valor de la educación y la formación como opciones reales de una comunidad democrática que vertebra nuestra realidad diaria. Esa misionalidad se convierte en su proceso de crecimiento en momentos preclaros para preguntarnos: ¿cómo se la construye?, ¿quiénes participaron?, ¿por qué responde a unos principios, valores e ideales? Son interrogantes que apuntalan el devenir seguro de una IE (Mora, 2008).

Lo anterior, ya que el proceso de construcción misional transmite ideas, dudas, ilusiones, conocimientos, principios y valores: nos perpetúa con ella, y nos hace tener más presente nuestra condición humana, para decirnos, sobre esos pilares institucionales fuimos formados. Esa identidad le permite no solo ser persona jurídica en toda la dimensión de autonomía, también la hace cívica y participativa para la vida, por ejemplo, de una ciudad: ¿qué tanto forma en el amor por Barranquilla? Este diálogo con la ciudad, la región, el país, o con el continente se hace mediante esa identidad, porque moldea a sus integrantes en torno a principios y valores de nuestro Estado Social de Derecho, que son al mismo tiempo la supervivencia de un modelo cívico y humano para pensar la educación en el amor por la ciudad y el país. La identidad misional hace a una institución ÚNICA en medio de la diversidad de instituciones, para que actúe en defensa de sus principios y valores identitarios, y de su propia autonomía.

LA ESCUELA DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO

Señalaremos en este aparte las tareas, el desarrollo y el estado actual de la Escuela de Pensamiento Educativo, Pensar lo Propio, con un fuerte arraigo, asiento y tradición de más de 20 años en la Universidad Simón Bolívar (Facultad de Educación y el Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía), liderada por investigadores como Aquiles Escalante (q.e.p.d.), Fernando Piñeres (q.e.p.d.), Rubén Fontalvo, Jairo Solano, Raimundo Caviedes y Reynaldo Mora. Esto obliga a considerar los puntos de partida de esta Institución de reflexión y debate para comprender hacia dónde conduce su camino. Su comienzo empalma con las respectivas prácticas y discursos formativos y pedagógicos de sus integrantes, materializados en sus trabajos que dan cuenta de esa tradición bautizada como “Pedagogía, Currículo e Investigación” (1995), donde se exponen problemas capitales de la disciplina fundante del quehacer docente (la pedagogía y el currículo), lo que indica ya un Programa: los problemas de la educación y la formación investigados y comprendidos de manera articulada y científica.

Esta Escuela de Pensamiento Educativo, Pensar lo Propio, se construye en el

contexto de la Universidad Simón Bolívar como consecuente con su progreso en el campo intelectual de la educación, institucionalizándose su labor en los procesos de formación y en la consolidación de su Horizonte Pedagógico Sociocrítico. En tal sentido, viene a ser una exposición científica desde tradiciones teóricas pedagógicas y curriculares. Ella se desarrolla a partir de elementos de la realidad educativa y de insumos teóricos de las ciencias sociales y humanas, en una rigurosa exposición sistemática (Bourdieu, 1998).

Esta Escuela ha indagado sobre tradiciones y tendencias en el Caribe colombiano en articulación con las nacionales, latinoamericanas, anglosajonas y europeas para considerarlas como la búsqueda de insumos teóricos críticos y emancipadores en el abordaje de los saberes para la comprensión de la centralidad del ser humano. Con sus producciones esta Institución ha fundamentado teórica y epistemológicamente el pensamiento por lo propio en un diálogo constructivo con las ciencias y las profesiones. Es por eso que a su núcleo central lo hemos llamado “Paradigma de la Educación y la Formación Latinoamericana y del Caribe” como pensamiento crítico y emancipador.

Esta labor investigativa pretende “pillar” problemas capitales del desarrollo de este pensamiento, reuniendo una serie de destacados intelectuales que han contribuido a su progreso. Hay que entenderla como una Escuela de Pensamiento Científico en el siguiente sentido: cada uno de sus integrantes está dispuesto a aprender del otro, sin renunciar con ello a seguir su propio camino. Es un foro de discusión para “Pensar las regiones desde la educación con base en la construcción de propuestas alternativas y pertinentes”. Para lograr este objetivo sus integrantes dirigen su atención a todo el sistema educativo, como el presupuesto para entender la dinámica integral de los procesos formativos. Este elemento dinámico viene a ser su edificio teórico, conceptual y procedimental, lo que ha sido reconocido por la generación de conocimiento. Entonces, su *corpus* teórico, se constituye en la base para pensar las prácticas y discursos de la formación. La fundamentación de propuestas de “modelizaciones” pedagógicas y curriculares que se ponen en escena en las especializa-

ciones, maestrías y doctorados como patrimonio intelectual de esta Escuela es su mejor presentación e impacto en la sociedad. Nuevos trabajos y nuevos proyectos se construyen con base en líneas de investigación que apoyan su trayectoria, entre otras, la de “Currículo, Formación y Saberes”. Ciertamente estas modelizaciones interpretan la realidad social y cotidiana a partir de su articulación con los niveles del sistema educativo (Pilar, 2002).

Los siguientes motivos son decisivos en el objeto de estudio de esta Escuela de Pensamiento Educativo: a) Ella está a favor por dar repuesta a procesos formativos integrales, interdisciplinarios y globalizados, lo que da sentido inmanente a su quehacer. Su objeto se esfuerza por contemplar esencialmente en el estudio de las prácticas y discursos la relación enseñanza–aprendizaje teniendo como impronta su identidad misional. Por ello, a esta Institución le resulta interesante investigar la afirmación de que a esa relación debe seguirse una modelización, en cuanto permite discernir el sentido específico de la formación para concretar los fines de la educación; b) En pro de la delimitación de este objeto militan motivos teórico-conceptuales y procedimentales y de economía del conocimiento del campo intelectual de la educación debido a lo anterior, sostenemos que esta Escuela es en sí una teoría educativa. Orienta sus reflexiones filosóficamente, especialmente, respecto a la posibilidad de generar conocimiento alternativo y pertinente, que considere la formación como valoración dialogante de lo socioafectivo con lo cognitivo sin que prime el uno sobre el otro. Con esto enviamos una señal contra el absolutismo del conocimiento cognitivo sobre el socioafectivo.

Al comentar estos puntos la Escuela se acerca a la consideración del objeto que se encuentra como esencia de sus preocupaciones: la centralidad del ser humano. Ha de señalarse que lo teórico, conceptual y procedimental resulta en apoyo a la formación en los diferentes niveles del sistema educativo, donde esta centralidad debe permanentemente atravesar las prácticas y discursos presentes en la vida cotidiana escolar con apoyo de fundamentaciones curriculares, pedagógicas, evaluativas, didácticas y de gestión desde la investigación edu-

cativa que permea los procesos de construcción de los Proyectos Educativos Institucionales. De allí, que sea importante el desarrollo y fortalecimiento de propuestas alternativas y pertinentes como objeto de esta consideración, favoreciendo la selección, jerarquización y priorización de intereses socioafectivos y cognitivos en esas propuestas. Una vez realizado tal proceder, que es uno de los objetivos de la Escuela, su utilización está dirigida a impactar el corazón de ese sistema, como es el currículo; por eso, sus propuestas se hacen sobre algo diferente, porque diferentes son los seres humanos, significando con ello, que es posible abarcar aquellos problemas que aparecen en el ámbito corriente de consideraciones de la vida cotidiana. Esta Institución no estima esfuerzos en la resolución de problemas “típicos” del campo de la educación a través de sus trabajos. En consecuencia, la Escuela se apunta a privilegiar decididamente el pensar crítico, autónomo y emancipador de manera distinta (Kemmis, 1998).

En relación con lo señalado en la primera parte de estos ensayos, cabe anotar lo siguiente: un punto que ocupa a la Escuela, es la propuesta por asumir los problemas capitales relacionados con la enseñabilidad, educabilidad, aprendibilidad, las tendencias históricas y epistemológicas, y, la investigabilidad, que se revelan en todo el esplendor del currículo; lo que viene a configurar la contemplación científica del campo de la educación. La elaboración alrededor de estos núcleos de la formación se ha materializado en trabajos de esta Institución Educativa, gracias a los esfuerzos científicos de sus integrantes. Estos han llevado a sus producciones (Epistemología y pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento, 2006, Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación, 2006, 2012, entre otras) el resultado de que el examen educativo-formativo a partir de lo epistemológico en este campo ha determinado la consideración de la importancia por ahondar en los problemas de estas categorías, abordados como hipótesis, a semejanza, pero no igual a las “hipótesis” de las ciencias naturales, de lo que se trata, es de poder interpretar las diferentes posiciones epistémicas que se generan en el aula escolar.

En seguida se entrará en la óptica de lo que la Escuela establece como “Cu-

rrículo-Formación-Pedagogía y Saberes”, relación que ha estado presente en los escenarios de formación. Ahora, la Institución la ha aprehendido como objeto de estudio y consideración del campo de la educación para el abordaje científico en la resolución de problemas y la generación de conocimiento, lo que se concreta en formas de enseñanza, esto es, los problemas traducidos en contenidos curriculares para el aprendizaje en procura de una educación con calidad.

Con base en lo anterior la Escuela reflexiona y sienta posición, lo que se traduce en propuestas de impacto (El Macro Proyecto de “Pensar la región desde la educación: propuestas alternativas para el desarrollo y fortalecimiento de la calidad de la educación”): 1) Sobre el conflicto entre vida cotidiana y sus problemas del currículo escolar. Aquí, se trata de captarlo por la no asunción en dicho dispositivo, que sin duda, es de suma importancia. En consecuencia, estos esfuerzos intelectuales parten de la construcción, según la cual, los elementos que hacen posible una formación con calidad consisten en la potenciación de ese abordaje. Este punto se recalca por los llamados de la vida cotidiana a la pedagogía y al dispositivo de formación en la eliminación de las barreras entre escuela y sociedad. En este caso se debe notar claramente que el problema solo puede resolverse mediante procedimientos investigativos desde la enseñabilidad y la aprendibilidad en las propuestas curriculares. 2) Sobre la relación entre epistemología de los saberes con la de lo local y cotidiano de los estudiantes: la posición de la Escuela es consecuente con el trabajo de los académicos que integraron el primer Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 1998), titulado “Pedagogía y Currículo”, donde se propone precisamente que cada institución educativa se debe apoyar en actos de formación dialogantes entre estas dos posturas epistémicas para la promoción de formas básicas de enseñanza que busquen impactar el contexto. Esto apuntala la conexión del presente del estudiante que aprende, con la historia de un concepto que lo pone en escena el docente en el aula de clase.

Lo anterior significa, que el campo intelectual de la educación en Colombia

se interroga por considerar procesos de formación plausibles y con calidad. Con esto la Escuela de Pensamiento no hace nada distinto a hacer uso de la cotidianidad en las líneas de investigación de los diferentes trabajos de sus integrantes. Lo que queremos destacar es que la relación pedagogía y currículo advierte a los que ejercitan el quehacer docente sobre la necesidad de ahondar en problemas de la vida cotidiana, que son guías en el proceso científico para su aplicación en la enseñanza de los saberes (Del Pozo, 2000).

El docente está obligado a que su práctica se corresponda con esos problemas, no para lograr “resultados absolutamente verdaderos”, sino para imaginar y crear disposiciones de enseñanza óptimas en el aprendizaje de saberes relacionados con el mundo de la vida cotidiana, pues este proceso tiene que acompañarse por la utilidad de lo que se lleva a clase como contenido curricular, no solo en procedimientos didácticos, sino también en actos de educabilidad desarrollando y fortaleciendo la pirámide axiológica de una institución y de un saber, porque en la interacción social con lo educativo los actos de valor median el quehacer formativo. Sin duda alguna, esta preocupación de la Escuela Pedagógica impacta la calidad de la educación, lo que ha llevado al estado actual de las teorías del campo de la educación a dirigir su atención a tipos de enseñanza y de docentes con saberes disciplinares distintos. Con esto surge, en efecto, la necesidad de que la estructura pedagógica y curricular, que es del resorte de la Institución esté vaciada de otros insumos teóricos críticos, por ejemplo, referentes a la gestión y evaluación. Desde la misión institucional los procesos de enseñanza-aprendizaje deben construirse escalonadamente acorde con los ritmos de los educandos en su relación con los docentes, los saberes y tensiones de la sociedad.

Un problema abordado por los representantes de la Escuela, es el relativo al ámbito de la interpretación. Desde sus líneas de investigación se adoptan permanentemente puntos de vista sustentados en tendencias históricas y epistemológicas del campo de la educación y de otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas; y se hace, en el intento de generar interpretaciones desde

insumos teóricos interdisciplinarios, a fin de ponerlos a dialogar con las diferentes modelizaciones que se construyen. Es un amplísimo trayecto aún por recorrer para estar siempre llegando con nuevos estados del arte. En tal sentido, nos aferramos siempre al deseo de presentar “un baúl de teorías”, donde el investigador pueda extraer las suyas, las cuales deberán estar en consonancia con su problema en la comprensión del hecho educativo-formativo. La Institución se mantiene en la lógica de la pluralidad de teorías: “hay que aprender hacer fuego con diversas clases de leñas”, como posición básica, para seguir desarrollándose como preocupaciones socioeducativas. Esta ha sido la convocatoria que ha unido a los integrantes fundacionales de esta Escuela de Pensamiento Pedagógico (Sarramona, 1987).

Todo lo anterior, para reafirmar, que esta Institución asume el concepto de formación, como preocupación de las diferentes tendencias del campo de la educación: es la idea central que se analiza en todo el contexto del sistema educativo, como su objeto de consideración. Lo anterior, en cuanto la formación ha sido y es el conocimiento básico en los distintos pueblos y épocas, que como hecho social interesa a la academia y a la investigación.

El Horizonte Pedagógico Socio Crítico (HPSC), en cuanto Guía Formativa hace parte de las tareas de esta Escuela de Pensamiento, ocupándose del problema de la formación integral en relación con la enseñanza de los saberes, el desarrollo y fortalecimiento de valores, de su uso a favor del individuo, la ciudad, la región y la sociedad en general, con una honda preocupación por sus tensiones y problemáticas, las del mundo global y por la generación de conocimiento. En efecto, las consiguientes consideraciones de este Horizonte nacen entrelazadas con el pensamiento instituyente del Libertador Simón Bolívar y de José Consuegra Higgins. El rector fundador de la Universidad Simón Bolívar con esta creación (1972) da una explicación concreta y coherente al sueño del más grande prócer de América, como aplicación a un objeto (la formación) de un nombre que pertenece a su misionalidad como el punto de partida de las funciones sustantivas explyadas en su currículo (Magendzo, 1996).

Con la puesta en marcha del sistema jurídico, político y educativo de 1991 se da un amplio interés por concretar y armonizar sus principios y valores en el HPSC, admitiéndose que este proceso, además, de ser fundamental para los contenidos curriculares, viene a ser la expresión pedagógica para dar sentido a los aspectos específicos de la misionalidad institucional en el currículo. Su curricularización ha requerido de una fuerte implicación en el razonamiento argumentativo por parte de los integrantes de esta Institución de Pensamiento Pedagógico, convirtiendo a este Horizonte Formativo en un recurso eficaz de acompañamiento en la formación socioafectiva como cognitiva, con características específicas (identidad misional) y altamente significativas que interpretan e impactan la realidad con un mensaje claro para la sociedad, que se trata de una herramienta esencial para formar personas idóneas ética y socialmente.

Con la curricularización del HPSC la Escuela pretende dar razón por establecer en qué consiste; ello, viene a reflejar la actualidad de una definición menos instrumental y más de formación que satisfaga la autonomía institucional y la de sus integrantes. Entonces, es conveniente favorecer la emergencia de miradas dialogantes: por un lado, se considera que esta llegada al currículo es la mayor manifestación como práctica creadora, mientras que por otro lado, se resalta su uso pedagógico que adquiere sentido en el diálogo con la misionalidad del establecimiento educativo. Precisamente, en este marco es donde se da la apropiación de insumos teóricos que han sido asumidos por sus intelectuales para dialogar con el principio primigenio del pensamiento del rector fundador, cual es, “pensar lo propio”, como puntualización de preocupaciones de las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado. Este diálogo de académicos e investigadores es un homenaje al doctor José Consuegra Higgins y a toda la pléyade de científicos sociales que lo acompañaron, pensamiento que ha proseguido y ha sido interpretado como un estilo, un sentido fundamentado en principios y valores de la misión fundadora para avanzar en la propuesta de hacer más accesible a la práctica pedagógica de los docentes esta Guía de Formación.

Los referentes teóricos que han incidido de manera permanente en la dinámi-

ca de este Horizonte (Teoría Crítica de la Educación, la Pedagogía Crítica, entre otros) buscan potenciar su filosofía y quehacer en diálogo con las ciencias sociales, humanas y de la educación para dar el tinte de estilo a sus principios, valores y estrategias con miras a poder articular las teorías con la realidad y los saberes que se enseñan como objetos de transformación, reforzando su argumentación con las nutrias del pensamiento latinoamericano y del Caribe, que ha acompañado históricamente a la Universidad Simón Bolívar, y sin titubeos englobar la misión fundadora en los procesos de formación integral: “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”. Frente al interrogante de por qué se forma bajo esta Guía de Formación podemos decir que se hace para favorecer un discurso reflexivo pedagógico y curricular que dialogue con el espíritu de los dos pilares institucionales sustantivos, como son, Simón Bolívar y José Consuegra Higgins. Por lo tanto, una premisa, que establece esta Escuela de Pensamiento es aquella que enfatiza en la impronta filosófica como el mejor recurso institucional para promover valores y formas de pensamiento científico.

El núcleo de este HPSC no se reduce a la aceptación o al rechazo de visiones plurales de concebir el mundo y la formación como transformación. La cuestión va más allá, porque se intenta demostrar que formar significa cultivo y articulación entre lo socioafectivo y lo cognitivo a partir de estrategias activadas por el currículo: se trata de poner a dialogar las categorías de enseñabilidad, educabilidad, aprendibilidad e investigabilidad con las tendencias históricas y epistemológicas de los saberes, como dispositivos de formación, individualizados y colectivos, susceptibles de ser explotados por docentes e investigadores con sus estudiantes. Así, podemos puntualizar que este Horizonte es el mejor compromiso que genera una institución como acompañamiento para desarrollar y fortalecer un pensamiento autónomo, crítico, ético y solidario. Además de ser un medio de expresión por concretar perfiles profesionales, también, es el núcleo esencial del Proyecto Educativo, pudiendo decirse, que es un procedimiento intelectual para captar y aprehender los conceptos claves de los

saberes poniéndolos en contacto con los problemas sociales para hacer más próximos los contenidos curriculares con la vida cotidiana.

Esta intrínseca relación es una magnífica posibilidad de poder impactar las problemáticas de la sociedad, evidentemente, al establecerse esta articulación, el enfoque pedagógico y curricular está dirigido sobre la reflexión del quehacer misional de la universidad, donde cada función sustantiva esboza hipótesis curriculares, como ese conjunto conceptual y teórico en el que se sustentan los programas académicos a partir de una serie de contenidos de enseñanza, que a su vez reflejan una gran variedad de acciones, que dibujan, durante el proceso de formación integral su funcionalidad decisiva por responder a las demandas sociales. Entonces, el HPSC vehicula principios y valores misionales que hacen distinguir a la institución de otras, ya que prioriza referentes identitarios en su realización curricular, dando sentido instituyente a una determinada formación y haciendo posible los fines de la educación colombiana. Además, asegura, que los sujetos sean conscientes de que se está poniendo en escena un recurso conceptual, teórico y procedimental, que lleva a la institucionalidad a promover dichos fines en el currículo. Todo ello, lo podemos sintetizar afirmando: El HPSC es la Universidad Simón Bolívar misma.

Esta Escuela de Pensamiento define su quehacer en la identificación de teorías, conceptos y modelizaciones como proyecciones alternativas para la educación en el contexto colombiano y latinoamericano, lo que significa recurrir al diálogo incesante con lo global, reconociendo que otras referencias ayudan a construir nuevas significaciones. Por eso se nutre de esa comunicación, cuyo usual sentido apunta a las demandas que impone la sociedad del conocimiento. De esta manera, esas significaciones se construyen sin abandonar la existencia de otros pensamientos y realidades: esta es la importancia de esta Institución Pedagógica.

Ella parte de una concepción bastante difundida en el ámbito universitario de entender el pensamiento educativo como ese pensar que se nutre de princi-

pios, valores y estrategias que se remiten y concretan a un sistema educativo con sus instituciones, lo que lleva expresar ante todo el cambio de significado y alternativas como compromiso social en el nuevo milenio. En este proceso, también es importante el rescate y valoración de las tradiciones con nuevos significados e imaginarios que contribuyan a la generación de conocimiento; lo que implica el diálogo de identidades con la significación primigenia de la educación: superar los viejos enfoques pedagógicos y curriculares. Debido a esto, la Escuela ha pensado, construido y puesto en escena textos y artículos a partir de los signos de los tiempos por los cuales se construyen, por ejemplo, proyectos curriculares alternativos, que actúan al unísono dialécticamente en los Proyectos Educativos para hacer posible las misionales de las instituciones.

Esta Escuela de Pensamiento subraya la importancia de construir líneas de pensamiento, donde categorías como currículo, didáctica, evaluación, entre otras, den impulso a problemas de cómo curricularizar prácticas y discursos alternativos para una docencia con pertinencia y calidad lo más relevante posible. Entonces, son recursos a ser tenidos en cuenta por la comunidad académica del campo de la educación. Considera, por lo tanto, que son medios de conocimiento y explicación de saberes para el desarrollo de procesos socioafectivos, cuya inserción en los trabajos de sus integrantes ofrece una serie de ventajas de uso compartido con otros saberes y conceptos especializados, por ejemplo, la formación de abogados: para hacer accesible al currículo se hacen conceptos y teorías que apoyen la anterior relación. Por lo que respecta al enlace entre pensamiento pedagógico y curricular, se ha de admitir que los trabajos de la Institución dinamizan tal articulación, respondiendo con ello a la dinámica de los contextos a través de posiciones argumentativas del discurso interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas con la educación.

Ante tal unión la Escuela considera que son indispensables los siguientes requisitos: el primero, promover formas básicas de enseñanza pertinentes desde saberes y conceptos que fundan las ciencias y disciplinas, y el segundo, que su

uso las acerque a la realidad social y a la vida cotidiana de los estudiantes, y que, en consecuencia, convoquen a la aprendibilidad de los educandos para impactar sus potencialidades presentes y futuras.

Desde la Escuela de Pensamiento, que tiene como asiento el Centro de Estudios Científicos de la Educación y la Pedagogía, se promueve la existencia de procesos autorreflexivos críticos y coherentes con visiones sociocríticas y culturales, puesto que el razonamiento de sus líneas de investigación, acerca las teorías a la realidad, como lo esencial de cualidades conformantes de este trasegar pedagógico-curricular e investigativo a partir de prácticas y discursos alternativos presentes en los procesos de formación. Con lo anterior, se aprovecha la capacidad de identificar el recurso humano, por ejemplo, del Caribe colombiano, que está generando producción desde el campo educativo para que haga parte de referencias obligantes en los procesos de generación de conocimiento. De esta manera “pillamos”, cuáles han sido y son las corrientes del pensamiento latinoamericano, colombiano, anglosajonas y europeas que están presentes en la construcción de lo que se percibe como anclajes teóricos (Estado del Arte) en las producciones de los investigadores educativos y de la comunidad académica del campo.

Con esta importante puntualización se es consciente que se hace investigación y descubrimiento de hechos y realidades sociales, culturales y educativas como lo habitual, como lo cotidiano de la enseñabilidad y aprendibilidad. Si nos atenemos a lo anterior, esta Escuela de Pensamiento va más allá del aula de clase con los aportes de docentes y estudiantes: porque esta forma de pensar es una herramienta de conocimiento y valores con capacidad de crear significados relevantes para la puesta en escena de la aprehensión de problemas y sus soluciones para la sociedad; en la necesidad de argumentar por qué se sustenta un saber en una determinada problemática educativa (curricular, didáctica, entre otras). Lo que se pretende es potenciar una estrecha articulación con los problemas sociales y los contenidos curriculares. Como tal, la Escuela valida este medio como expresión de destrezas, habilidades, vocacionalidades e inte-

reses para que las teorías sirvan a la construcción de formas de pensamiento científicos en las áreas curriculares, a fin de que el currículo esté en estrecha relación con la realidad.

Podemos concluir, constatando que en la Escuela de Pensamiento Educativo se explayan insumos de corrientes de pensamiento críticas (Giroux, Apple, McLaren, Freire, entre otros), que además de expresar su concepción de interactividad con el currículo, la pedagogía y la didáctica se transforman en fructíferas líneas de investigación y análisis. La insistencia en la estrecha relación entre saberes y realidad social posee puntos de contacto en el trabajo de pensadores como Piñeres, Solano, Mora, Fontalvo, Correa, Caviedes, entre otros; en el lenguaje del día a día en el respectivo quehacer investigativo de cada uno de ellos, y donde sus aportes son estratégicos para formar socioafectiva y cognitivamente. Dentro de los distintos ámbitos del saber científico, como en la proyección social de esta Institución, pero sobre todo, en el quehacer docente es donde más impelente se hace su presencia por las prácticas y discursos que se insertan en el aula de clase. Entonces, esta Escuela es filosofía, es reflexión pedagógica y curricular pertinente, es una forma de pensamiento en relación directa con la ciencia y los valores que en su máxima expresión se da como comunión con los problemas sociales, llevados al currículo, que es el “censor” de lo que acontece en el mundo de la vida cotidiana.

CONCEPCIONES CURRICULARES: SENTIDOS Y USOS

El currículo desempeña un papel importante para todo el sistema educativo. En las últimas décadas, este papel ha sido mayúsculo debido a los mayores niveles de exigencia a los procesos de formación, lo que ha exigido un aumento en la disponibilidad de recursos humanos, físicos, tecnológicos, financieros, entre otros, para que esta dinámica desarrolle y fortalezca una perspectiva curricular de integralidad, interdisciplinariedad y globalización, lo que reclama en consecuencia más atención por parte de los responsables de la educación. En los años recientes las demandas por programas académicos con registros calificados de calidad y acreditados han advertido sobre la importancia del cu-

rrículo, en tanto se ha llegado a un punto de ruptura epistemológica en la generación de investigación curricular que ha tomado caracteres de primerísima prioridad, viéndosela como una especie de complemento y acompañamiento a los procesos de autoevaluación institucional, siendo a su vez punto de partida. Es más, las instituciones educativas de todos los niveles usan el currículo como la mejor alternativa para superar los enfoques tradicionales y acelerar la construcción de propuestas curriculares alternativas y pertinentes (Mora, 2009).

El currículo es la clave para acercarnos al real objeto de una formación. Es el lenguaje de una pintura de esa realidad, es un ejército de mensajes para el sistema educativo: es la articulación entre el mundo que quiere penetrar y la escuela o a la universidad para formar significativa y pertinentemente. En tal sentido, se declara acorde con lo que se pone en escena en el currículo, es lo que él declara en sus contenidos, siendo un concepto equívoco en esta declaración. En este proceso, los constructores curriculares, son unos buenos profetas, en tanto anticipan lo que va a pasar con una determinada formación a través de los profesionales que de ella egresan. Esos constructores para hacer profecía formativa deben ir al micro mundo de los problemas reales de una sociedad en su relación con el mundo global, ya que todo no está en el Plan de Estudios, entonces, la tarea, es identificar y asumir factores glociales-globales, teniendo una mentalidad muy amplia y plural frente a la consideración de cómo se construye. Los curriculistas se ocupan de este problema: la tensión entre un formalismo curricular y un realismo curricular, tensiones que son demandas sociales, que se identifican como factores determinantes para el currículo (Goodson, 1998).

Para toda formación hay un currículo, en donde el curriculista está expectante frente a sus avances y retrocesos desde el campo intelectual de la educación; para ello debe valerse de una hermenéutica curricular para favorecer la interpretación de textos que le hablan al currículo, a fin de valorar el papel de su objeto como transformación en relación con las demandas sociales. Se trata de una propuesta que lleva a que tanto los constructores como los implemen-

tadores sean creativos y poder contribuir con el ejercicio de formar desde la relación de lo glocal con lo global: siendo esta la creatividad como actividad intelectual del curriculista.

Y como intelectual, debe ser el primer crítico sistemático de los procesos de formación, haciendo un ejercicio lógico del tipo de docente y estudiante que estarán en escena, tratando de “sacar” aquello que no sea pertinente y relevante del objeto con el cual se quiere obtener el perfil de habilidades, destrezas, emocionalidades y vocacionalidades. El currículo usado así deberá ser abierto para el abordaje de la centralidad del ser humano en esa construcción social, seleccionando los mejores contenidos de enseñanza según la relación de lo glocal-global, para dar entrada a elementos intrínsecos de la formación, pero también a elementos externos venidos de la globalización (Gvirtz, 2007).

En tal sentido, el currículo debe estar escrito y puesto en escena desde un lenguaje del mundo de la formación y la educación, lo que lleva permanentemente a refinar las teorías curriculares que dialogarán con las tendencias históricas y epistemológicas de una determinada profesión, expresado por medios que resulten inteligibles para quienes se forman: se trata de la empresa curricular más importante del Proyecto Educativo Institucional, la cual busca dialogar de manera plural con elementos importantes de otras formaciones, lo que conlleva a reelaborar de manera cotidiana los procesos de construcción curricular, siendo la esencia del curriculista, es la reelaboración desde la perspectiva realista del currículo, con ello validamos el objeto de esa formación.

Una concepción curricular crítica, alternativa y pertinente es aquella que parte de los objetos de las formaciones, siendo una concepción-hipótesis desde la cual se vinculan las demandas sociales, que la afina, es el nexo entre la escuela, la universidad y la sociedad. Esta es la estructura para la construcción de un currículo crítico, alternativo y pertinente, que se sitúa en el reino de los objetos de las formaciones articuladas con las demandas de la sociedad. Una concepción así pensada permite: organizar los contenidos de enseñanza, enunciar las

categorías claves de esos contenidos, optar por contenidos mínimos-máximos, esenciales, básicos, pero ante todo pertinentes, y, por último permite interrogar permanentemente al currículo sobre la misionalidad de la institución y de la formación.

La característica identitaria de esta concepción, es que es una hipótesis de trabajo, y, es el elemento que valida los conocimientos que informan al currículo, que tiene siempre la pretensión de seleccionar aquellos que sean pertinentes, en cuanto leen la realidad como lo demanda la sociedad. Entonces, el currículo es una construcción social de la realidad desde la educación referida a la búsqueda de formar equilibradamente entre lo socioafectivo y lo cognitivo. Si se piensa así, formamos ciudadanos que basan su actuar en los valores de nuestro Estado Social de Derecho, en tanto es el ordenamiento que hace valer, por un lado el valor de paz, el respeto y valoración por la dignidad humana. El currículo así construido prioriza y pone en escena estructuras curriculares para hacer realidad las condiciones para la paz. El currículo, en este momento crucial de nuestra historia, refiere su objeto a este valor consustancial, llenando el Plan de Estudios desde los contenidos de enseñanza de este propósito nacional, que es el valor realizable a través del establecimiento de un orden social justo y digno.

Siendo así, el uso de esta concepción curricular es una idea noble que la aseguramos a través de la misionalidad y el objeto de una formación, dándole un sentido valorativo.

Podemos empezar preguntándonos, ¿cómo se construye una concepción curricular, y cómo ella se va perfeccionando? En los sentidos y usos de la definición del currículo, hay cuestiones esquivas a esta categoría. Entonces, una concepción amplia, es aquella que lo concibe como un elemento de primísima importancia en el ordenamiento del sistema educativo para asumir la pluralidad en la formación de los saberes. Otros interrogantes: ¿Cómo esta pluralidad permite la construcción curricular? ¿Desde dónde vamos a formar?

¿Cómo le damos una organización? ¿Cuál será su validez, tanto formal como material? Aquí entenderemos por validez el procedimiento para ajustar el currículo con la realidad. Todo ello tiene que estar de conformidad con el objeto de la formación y con la misionalidad institucional, que viene a ser la validez material. El concepto de validez es clave en la construcción de concepciones curriculares, en cuanto este concepto es el modo de enfatizar los múltiples sentidos del currículo. Siendo la sociedad la que en últimas otorga esa validez en la constatación de la formación con sus demandas: esto es lo que da sentido y uso al currículo en su relación con dicho ordenamiento.

Lo anterior se encamina también a hacer posible la relación de currículo y cultura, para que este dispositivo sea un acto de construcción desde basamentos culturales ajustados a contenidos de enseñanza pertinentes con el entorno, lo cual nos lleva al mundo de pensar la realidad para llevarla al currículo: es la necesidad de que sea formalizado y materializado. Entonces, toda concepción curricular debe tener la vocación de ser aplicada, esto es ineludible.

Dentro de una construcción democrática del currículo prevalecen aquellas concepciones críticas y abiertas que le dan sentido a la pluralidad de visiones, como esa capacidad autónoma que tiene una institución educativa por darse su propia hipótesis de trabajo curricular, es su poder constructor; podemos decir, que mediante esta perspectiva, esta construcción está permeada por deberes para con la sociedad, el sistema educativo y la misionalidad institucional. Por ello, los principios que sustentan estas concepciones presuponen medios más racionales y más claros, lo que viene a significar a tener un presupuesto básico y esencial como la razón de ser de las instituciones educativas, como es la autonomía. Frente a ello, una regla curricular sería: todo lo que pueda pensarse para la construcción curricular puede decirse y hacerse de manera objetiva, autónomamente, que es un derecho, un deber y una necesidad para toda la comunidad educativa y la sociedad. Es la pretensión realista cuando entra en vigencia un nuevo orden jurídico, que desencadena un nuevo orden educativo y un nuevo currículo, puede decirse, para generar una revolución

curricular, que implica la toma de decisiones políticas para cambios educativos modernizadores, y desde allí, desarrollar y fortalecer formaciones pertinentes y de calidad. Pensamos que lo establecido en la Ley 115 de 1994 basada en los artículos 67 y 68 constitucionales, hace parte del modelo educativo que nace de la Constitución de 1991, que es un modelo integral impecable, con muchas ideas-fuerza para dignificar la centralidad del ser humano a partir de la formación en valores. Es un ejercicio por asumir la utilidad de categorías conceptuales como currículo, desde donde se desprenden tendencias educativas y curriculares contemporáneas: con la pretensión por dar respuesta de cómo hacer realidad los imaginarios de la educación desde la ley en la realidad social.

En este deber para con el proceso de construcción curricular está la capacidad de los constructores curriculares por aprehender las necesidades sociales. Puede uno decir, que son imperativos de responsabilidad social: ¿por qué esas necesidades están presentes a la entrada y salida de una determinada formación? Las necesidades curricularizadas vienen a ser los usos sociales de dichas concepciones, en cuanto esos usos se encuentran haciendo parte del currículo. Concepciones curriculares así pensadas son el reconocimiento de las demandas de la sociedad ligadas a la centralidad del ser humano: el no reconocerlas es el fracaso de un proceso de formación. Este es el pensamiento primario de todo constructor curricular; se trata, de hacerlo prevalecer, lo que se constituye en un punto de vista profundamente humano, es el esfuerzo integral de una institución educativa por ese pensar y construir. En tal sentido, las concepciones curriculares deben estar sustentadas con base en presupuestos histórico-sociales y culturales para promover una dinámica de relaciones funcionales en el sistema educativo. Entonces, un llamado para el constructor curricular, es que se comporte con rigor intelectual, pero con una mentalidad abierta hacia la acogida dialógica de pluralidad de visiones conceptuales y teóricas. Es un sentido de vocación, que hace de su vida un pensador y un transformador de la realidad educativa a través del currículo, es el cultivo por todas las posturas intelectuales para llegar a una comprensión objetiva, favoreciendo una formación plausible con la realidad y con su futuro: es la plenitud de un registro

calificado y de la acreditación de un programa, por citar algunos ejemplos. En este proceso una concepción curricular debe ser capaz de idearse estrategias de trabajo pensando la formación para el abordaje de los hechos educativos de manera sistemática, para que lleguen a ser elementos conectivos entre escuela y sociedad.

La importancia de lo anterior radica en: un afinamiento de los procesos de construcción curricular, insumos teóricos pertinentes como sustancias que apoyan a pensar la centralidad del ser humano; en tal sentido, las concepciones curriculares vienen a ser herramientas mentales que el curriculista construye para enfrentar situaciones típicas o atípicas educativas a fin de potenciar la formación integral. Por ello, al currículo hay que concebirlo como el análisis de la funcionalidad de un sistema educativo, es él quien da identidad en la pluralidad, quien señala el derrotero de responsabilidad social del Estado, la familia y la sociedad hacia los deberes jurídicos que estos entes tienen para con lo preceptuado en el artículo 67 constitucional: es una norma para ser aplicada, es la regla de reconocimiento de la Carta Política para con la educación, es una norma de reconocimiento y competencia que llega al currículo, de ahí, la necesidad de pensar en concepciones ajustadas a estos preceptos.

Por ello, una concepción curricular pensada desde esta perspectiva se construye con base en esas misionalidades constitucionales, porque son normas de reconocimiento y deberes que la Constitución impone para generar cambios curriculares en el sistema educativo.

ALGUNAS PRECISIONES SOBRE LA RESPONSABILIDAD DEL ESTADO EN MATERIA EDUCATIVA

La situación actual de la educación en todos los niveles del sistema educativo, especificada para este ensayo en la educación superior, nos lleva a afirmar que el problema de su calidad persiste en algunas de sus dimensiones frente a las cuales vale la implementación de los procesos de inspección y vigilancia debidamente contextualizados, muy a pesar, de los esfuerzos de las autorida-

des públicas por afrontarlo, esfuerzos pero siguen siendo insuficientes. Para dar respuesta a ello el gobierno del presidente Santos (2014-2018) ha decidido presentar un proyecto de ley, “Por la cual se desarrolla parcialmente el artículo 67 y los numerales 21, 22 y 26 del artículo 189 de la Constitución Política, se regula la inspección y vigilancia de la educación superior y se dictan otras disposiciones”. Al constatar la grave situación y la persistencia del estado de cosas en esta educación, conviene la presentación de consideraciones metodológicas, que se hacen necesarias.

Debe anotarse que dentro del marco del proyecto doctoral que adelanta el suscrito, “Tensiones y rupturas de la educación en Colombia, hacia la construcción del Derecho Educativo colombiano”, se ha escogido el tema de la responsabilidad del Estado en materia educativa: análisis que se hará sobre la base del mencionado proyecto gubernamental desde sus capítulos, como son: finalidad, objetivos y ámbito de aplicación (Capítulo I), inspección y vigilancia (Capítulo II), medidas administrativas para la protección del servicio público de educación superior (Capítulo III), prestación del servicio público de educación superior no autorizado (Capítulo IV), las sanciones administrativas (Capítulo V) y, su derogatoria (Capítulo VI). Como problemática planteamos el siguiente interrogante, ¿cuál debe ser el rol del Estado, de las Instituciones de Educación Superior (IES) y de los particulares frente a la noción de responsabilidad para con esta educación? Como respuesta, surge la propuesta del gobierno a este interrogante. Consideramos que si bien la sociedad en general tiene derecho a reclamar la responsabilidad del Estado y de las IES, este derecho se debe presentar como una construcción jurídica que aporte una verdadera solución a las diferentes problemáticas de esta educación en Colombia; entonces, la noción de responsabilidad es un elemento esencial en una política seria de Estado, que asuma de manera pronta, problemas como la calidad, el acceso a la educación superior como derecho, entre otros.

El presente trabajo, se enmarca en el contexto de la investigación arriba mencionada, pretende dar sustento a un Derecho Educativo con posibilidades de

formar expertos en esta rama del Derecho Administrativo, que tiene como objeto de estudio la utilidad de la inspección y vigilancia en la educación desde la responsabilidad estatal. Se trata entonces, de confrontar el actual marco de la responsabilidad y de la inspección y vigilancia con lo estipulado en la Constitución Política y la Ley 30 de 1992. Por otra parte, se debe hurgar la jurisprudencia del Consejo de Estado relativa a la responsabilidad del Estado y de las IES, por ser el órgano de cierre en materia contencioso administrativa. Un régimen de responsabilidad es el conjunto de condiciones exigidas a los perjudicados por la prestación del servicio público de la educación para que obtenga la reparación del perjuicio que se causó y se tomen las medidas cautelares pertinentes y eficaces. En el derecho colombiano, el juez administrativo exige tres condiciones para declarar la responsabilidad del Estado: la constatación de un perjuicio resultante de un daño, la existencia de un hecho dañino imputable a la Administración, y, por lo tanto, la existencia de una actividad de la Administración constitutiva o no de falla de servicio, según el sistema de responsabilidad, y la prueba de una relación de causalidad que conecte estos distintos elementos. Al tenor del artículo 90 de la Carta Política, para que se configure la responsabilidad del Estado se requiere la existencia de un daño antijurídico imputable a una autoridad pública ya sea por acción u omisión.

El concepto de “responsabilidad estatal” está íntimamente relacionado con las normas constitucionales de los artículos 67, 68, 69 y 189, promoviendo una conceptualización ajustada a dichos preceptos, desde donde es posible identificar tendencias contemporáneas del Derecho Administrativo que se encuentran estrechamente ligadas a las siguientes situaciones: centralidad del ser humano y procesos de formación con calidad, autonomía universitaria, inspección y vigilancia, entre otras, situaciones que han venido generando tensiones y rupturas en el sistema educativo, son circunstancias producto de la no existencia de normas precisas relacionadas con lo que ahora el proyecto de ley pretende recomponer (inspección y vigilancia con “dientes”), son situaciones que de una u otra manera han alterado la confianza de la sociedad frente a la educación superior.

Lo anterior genera responsabilidades jurídicas importantes. En este proceso el surgimiento de un Derecho Educativo fuerte como rama del Derecho Administrativo invita, a preguntarnos sobre el papel del Estado ante las consecuencias permisivas de su inspección y vigilancia. Estas como deber constitucional debe ser una prioridad para el Estado. La situación actual muestra, sin embargo, las falencias e insuficiencias de las soluciones aportadas por las autoridades públicas en la materia. En el campo estrictamente jurídico, una importante interrogación sería: ¿cuál debe ser el rol de la inspección y vigilancia de la educación superior frente a los desafíos que plantea la centralidad del ser humano en los procesos de formación con calidad? Así las cosas, la cuestión jurídica central para el estudio del proyecto de ley del gobierno puede enunciarse de la manera siguiente: ¿Es la inspección y vigilancia del Estado una construcción jurídica eficaz para lograr la finalidad de manera integral (velar por la calidad de la educación superior, por la continuidad del servicio público, por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, por el cumplimiento de sus objetivos, por el adecuado cubrimiento del servicio y porque en las instituciones de educación superior sus rentas se conserven y se apliquen debidamente garantizando la autonomía universitaria)?

Consideramos que este proyecto gubernamental, sometido a consenso, donde se convoque a todos los responsables de la educación superior, vendría a ser la mejor herramienta para el nexo entre calidad y centralidad del ser humano. Entonces, es el Derecho Educativo y las transformaciones constitucionales importantes quienes dinamizarían los conceptos de inspección y vigilancia versus autonomía universitaria, que harán evolucionar hacia horizontes más favorables todo el sistema educativo.

EL SERVICIO PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN COMO CONCEPTO

Abordaremos el concepto de “Servicio Público” referido a la educación en el contexto del proyecto de ley que el gobierno presentará en la próxima legislatura de 2015. Asumir este concepto proporciona elementos que contribuyen a

construir marcos de interpretación de otros conceptos, como “inspección” y “vigilancia”.

Lo anterior, en razón, de que los últimos 20 años se han presentado situaciones que llevan a cuestionar el papel del Estado como el garante de la responsabilidad social del Servicio Público de la educación, que se han manifestado en el agotamiento fiscal del Estado para con este fin estatal. Hagamos un ejercicio preguntándonos: ¿qué universidades oficiales se han creado en estos años? Y las existentes se ahogan en el mendigar los recursos que son de ellas. Esto ha llevado al estancamiento de la tan cacareada “calidad educativa”. Estos hechos, pensamos han agotado algunas dimensiones de lo que realmente es un Servicio Público, derivándose de ahí, un cuadro problemático de la educación superior. Este análisis, repetimos, se hace en el marco de la construcción de un Derecho Educativo colombiano, como ese conjunto de normas que interpretan los mandatos constitucionales y legales, ya que desde él, se requiere considerar este contexto problemático, el cual ha incidido tardíamente, pero definitivamente en la presentación del proyecto gubernamental: desde este Derecho como rama del Derecho Administrativo, pueden establecerse aquellos lineamientos que orienten la política pública de inspección y vigilancia de la educación superior.

Esta reflexión en torno a este concepto clave se comprende inserto en los mandatos constitucionales (Principios Rectores) como son: artículo 1 (Naturaleza del Estado), artículo 2 (Fines del Estado Social de Derecho) y los artículos 67 y 68. Se trata de misionalidades que fueron producto del espíritu del constituyente de 1991, que bebió de las tendencias contemporáneas del Derecho constitucional, que perfilan ante todo la centralidad del ser humano. El concepto de Servicio Público, deriva entonces, del mandato constitucional; constituye la estructura de los fines del Estado Social de Derecho, y con base en él, tiene la responsabilidad constitucional de sea prestado con eficiencia y eficacia pensando en dicha centralidad. Este basamento, es el que ha sido descuidado

por acción o por omisión. Nos podemos preguntar, para otros campos: ¿por qué, si existen tantas “superintendencias”, suceden tantos hechos que corroen la confianza ciudadana frente al Estado?

Una perspectiva teórica del concepto de “Servicio Público” en los que se sustenta su construcción y análisis social es válida para comprender los hechos de la educación superior actual, que ayude a configurar dispositivos de inspección y vigilancia modernos que impacten de manera decisiva este servicio. Estos cuestionamientos se fundamentan en las transformaciones y cambios que ha tenido la sociedad colombiana en su relación con el mundo, y desde luego la educación superior, que han configurado complejos escenarios de control y vigilancia (CONACES, CNA), organismos que no han sido suficientes, rebasando lo que ha de denominarse como “Política Educativa Estatal Integral”.

Entonces, el núcleo del debate en el Congreso de la República frente al proyecto del gobierno del presidente Santos debe darse sobre la conceptualización de lo que el Servicio Público de la Educación Superior, sus límites y alcances como horizontes promisorios, lo cual, a través de una visión integral del Estado responda a las formas cómo se dan las prácticas de gestión de esta educación. Dentro de este marco, el proyecto de ley debe hacer necesario la conceptualización de esas prácticas a partir del establecimiento de criterios clasificadores y orientadores en las formas de organización que han generado las personas naturales y jurídicas. Por otra parte, para que se haga posible lo anterior, se deberá proponer la creación de una “Institución Respetable, Creíble”, a donde lleguen personas de reconocida idoneidad académica por su formación y trayectoria en el campo de la educación, que no sean postulados por el gobierno, sino presentados a él por las comunidades académicas, que no están contaminadas del apetito burocrático. Esta Institución deberá recuperar la confianza de la sociedad en todo lo relacionado con la educación superior como sistema.

Sin embargo, esta gama de reflexiones sobre la problemática de esta educación deberá encontrar respuesta por parte de quienes hicieron ese proyecto de ley,

qué comunidades del campo de la educación acompañaron esa construcción, y ya, en el Congreso de la República, a quién le corresponderá su gestión legislativa, y cuál es su experticia en la materia. Esto con el fin de poder establecer y definir criterios para realizar un marco legal que brille por sus disposiciones, bien centrados, en lo que es y debe ser el Servicio Público de la Educación Superior que ofrezca textos normativos eficaces, pudiendo orientar con base en los fines del orden estatal el acompañamiento del desarrollo y fortalecimiento de la Instituciones de Educación Superior públicas y privadas. Será innegable que una ley educativa que aprenda de la experiencia de lo que ha sido la privatización de los servicios públicos de agua y energía, ayudaría a afrontar “para ya” la crisis estructural de la calidad del Servicio Público de la educación en todos los niveles del sistema educativo colombiano. Se trata de dar cuenta de la sustentación problemática que vive la educación superior, lo cual enriquece el objeto mismo de su consideración como servicio público, determinado, como ese complejo proceso que traza la Constitución Política, orientándolo para una mejor prestación.

Por último, señalamos que el Derecho Educativo, es un Derecho joven y en pleno proceso de maduración y, por ello, en el caso del estudio de la normatividad educativa desde sus tensiones y conflictos propios del sistema, de seguro, avanzará y se consolidará en el currículo de las Facultades de Derecho, las cuales, no lo han asumido. Esta visión de crisis de la educación superior como servicio público da los fundamentos y elementos proporcionados para comprender el papel de la inspección y vigilancia como herramientas estatales y de los particulares en su desarrollo y como conocimiento social. En esta medida, conceptos como “servicio público”, “inspección” y “vigilancia” permiten ubicar en su justa dimensión el control sobre la educación superior. Nuestra reflexión pretende contribuir al debate de cómo entran estos conceptos a la ley en ciernes como conocimiento jurídico y social. Desde esta perspectiva recuperamos la misionalidad de los fines estatales y su responsabilidad, como también empoderamos las posibilidades que tiene el Derecho Educativo para incidir en el sistema educativo, que además tiene un lado activo en poder contribuir con la constitucionalización de la educación superior como derecho fundamental.

EL ÁMBITO DE LA LEY SOBRE INSPECCIÓN Y VIGILANCIA EDUCATIVA

Un estudio del proceso de construcción de la ley aprobada por el Congreso de la República en su segunda legislatura (2014), nos dice que esta Corporación tomó en cuenta consideraciones éticas, históricas y legales para ser tenidas en cuenta por sus tejedores y constructores. El hecho es que una ley, es la expresión de carácter general que identifica una concepción constitucional en una materia, en este caso, la educación, bajo el amparo teórico de pluralidad de concepciones, entre ellas, la de “servicio público” e “inspección y vigilancia”. Lo anterior, para aproximarnos a su delimitación legal. Es decir, el objeto está circunscrito a una reconstrucción al interior del campo intelectual de la educación (desde categorías como servicio público, inspección y vigilancia), me refiero a la comunidad académica, pues a partir de ella, es como han podido llegar los mejores insumos teóricos, conceptuales y procedimentales en esa construcción.

Entonces, una tesis central presente en la ley aprobada en este mes de diciembre debe estar sustentada en la distinción y claridad de lo que es y no es servicio público de la educación superior, es decir, en el modo por el cual, esa educación es un derecho con calidad, pero, debiendo establecer los mecanismos para que sea una realidad y no una “ficción jurídica”. Esta tesis de orden constitucional y legal se basa en el presupuesto según el cual debe haber una conexión necesaria entre mandato constitucional y la aplicación legal: se trata, de hacer efectivo este derecho como servicio público a millares de jóvenes. Esta exigencia debió llevar al interior del Congreso a un profundo repensamiento de los presupuestos filosóficos y jurídicos de categorías como “servicio público”, “inspección y vigilancia” y “responsabilidad estatal”, lo que viene a representar el ejemplo más significativo en avance de derechos sociales en Colombia. Reducida a los mínimos términos, la ley de inspección y vigilancia resolvería con herramientas legales los desafueros de las Instituciones de Educación Superior (IES) oficiales y privadas de una manera rigurosa y proce-

dimental (ateniéndose al debido proceso), en base a la cual el valor ético que la ley conceda a lo que es “servicio público”, es el criterio clarificador para la identificación de la responsabilidad de las IES y del Estado.

El anterior criterio, es una concepción para determinar la responsabilidad, que está demarcada, solo si los criterios de ley están debidamente tipificados como conductas atentatorias contra este servicio público y versen sobre hechos relativos al actuar de las IES públicas o privadas. En cuanto al papel del Estado su accionar u omisión es susceptible de ser descrito como “responsabilidad estatal”, y, solo si los mencionados criterios identificatorios de inspección y vigilancia han sido aplicados oportuna y eficazmente con argumentos legales, entonces, no cabría tal responsabilidad. Pensamos, que una vez aclarado el objeto de la ley como “principio rector”, el Congreso de la República debió promover un debate sobre los otros grandes principios-basamentos de la norma (y no a la “carrera”, como se legisló una vez más). Siendo esto necesario, porque hubiese permitido la reconstrucción de grandes líneas en lo filosófico, en lo ético y en lo constitucional de la educación superior, mostrando frentes de trabajos que enriquecerían la norma a ser implementada. Las razones que fundamentaban esta elección son al menos dos: una, tal norma hubiese acogido las recomendaciones y sugerencias de expertos en la materia, para tomar muy en serio esta educación como servicio público, en el mejor estilo de Dworkin, constituyendo el basamento sobre el cual se edifique la concepción de este derecho como servicio público en una Política de Estado para la Educación Superior; la otra, lo observado al interior del Congreso fue lo poco o casi nulo de lo debatido alrededor de esta problemática, donde no tomaron parte académicos que hubiesen ilustrado a los políticos, en tanto, el significado de un debate es signo de vitalidad y riqueza conceptual, que llevasen a adoptar perspectivas históricas y legales en la búsqueda de identificar situaciones a las cuales tiene que apuntar con decidida exigencia la norma para que tanto particulares como el Estado cumplan con sus principios rectores y con la misionalidad constitucional.

No hubo debates sobre este servicio público en todos sus matices, para caracterizar lo democrático de algo tan delicado, como es la educación, porque el debate hubiese presentado un profundo repensamiento crítico, argumentando fuertemente las medidas que tomaría la ley ante las erosiones actuales de la educación superior por su violación manifiesta, medidas que deben ser consideradas emblemáticas y plausibles frente a las rupturas relacionadas con su calidad, por citar un principio fundante e instituyente. Sin más: esta aprobación fue el debate negado en el tiempo, como la expresión de lo “oficial”, al no darse una amplia participación, en el sentido de la posibilidad de que la sociedad y la comunidad de académicos participasen haciendo derecho; entonces, debió promovérsela, tratándose de una Constitución eminentemente participativa, se niega una vez más este principio rector constitucional, lo cual habría reflejado de manera inequívoca la necesidad imperiosa de la ley por diseñar herramientas legales en materia de inspección y vigilancia. Esto, en tanto estamos asistiendo con el nuevo siglo a mutaciones paradigmáticas en el entendimiento de una política estatal en materia educativa, como el mejor estímulo de desarrollo humano que tiene el país para su transformación, permitiendo el surgimiento de conceptos y teorías que apoyen el problema de la formación como imperativo de la sociedad, como la relevancia del análisis de sus problemáticas y su disposición en la promoción de la centralidad del ser humano.

Una ley educativa “con dientes” desde la inspección y vigilancia (¿Superintendencia? ¿En manos de quién? ¿De algún político o un burócrata?), deberá tener tipificada con precisión las conductas para las intervenciones a que haya lugar a las IES tanto privadas como oficiales al tenor de la ley penal y la ley 30 de 1992, y demás normativas concordantes, entendidas como el conjunto de reglas emanadas según procedimientos establecidos por el ordenamiento jurídico. El debate negado debió promover la concepción constitucional de servicio público a partir de los fines del Estado y su naturaleza, cuyas características son las que deben sustentar la ley expedida: un conjunto de preceptos

que regulan el control, la inspección y vigilancia acorde con el debido proceso, regulación de la educación superior, coherente con los preceptos constitucionales, para que su interpretación sea una actividad encaminada a favorecer su calidad. La norma como herramienta estatal, delimitada en su objeto, se entenderá como la atribución de la Constitución Política para con el legislador de articular el derecho con la realidad. Bajo este aspecto, la norma es una disposición con un profundo sentido ético para los responsables de prestar este servicio, entendido como el criterio que lo valore como un bien inestimable para los individuos y la sociedad.

Capítulo VI

REFLEXIONES SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE SIMÓN BOLÍVAR

LA LECTURA PEDAGÓGICA DEL MANIFIESTO DE CARTAGENA DE 1812

En 1812, Simón Bolívar pisa por primera vez tierra granadina, y es en Cartagena, donde alerta acerca de la caída de la República de Venezuela, haciéndolo en ese documento histórico, titulado “El Manifiesto de Cartagena”. Tiene 29 años de edad. Es importante en este 2012 resaltar este texto del Libertador cuando han transcurrido 200 años para pensar en la integración de nuestros pueblos. En palabras del filósofo Fernando González, “La Nueva Granada era otra patria boba, federal, humanitaria, llena de letrados con gorros de dormir”.

En este Manifiesto queremos destacar elementos fundamentales, como el llamado que hace el Libertador para no generar luchas entre hermanos, cuando el enemigo, era uno, leamos: “Permitidme que, animado de un celo patriótico, me atreva a dirigirme a vosotros para indicaros ligeramente las causas que condujeron a Venezuela a su destrucción, lisonjeándome de que las terribles y ejemplares lecciones que ha dado aquella extinguida República, persuadan a la América a mejorar de conducta, corrigiendo los vicios de unidad, solidez y energía que se notan en sus gobiernos”. Acorde con esta lectura, se nos da cuenta del estado de salud deplorable de los nacientes estados, antiguas colonias españolas. Según Bolívar se requería de una sólida unidad central capaz de integrar aspectos fundamentales, que estaban dispersos, como la manera de gobernar, pudiendo desarrollarse un conjunto de acciones que hasta 1812, las llevadas a cabo habían convertido a estos territorios en Estados enemigos, sin guías que accionen la dinámica de vencer al ejército español.

Es importante señalar que el elemento central de esta dinámica era cómo dinamizar integradoramente el estado de los gobiernos. El Libertador sobre esto se pronuncia en su Manifiesto: “Los Códigos que consultaban nuestros Magistrados no eran los que podrían enseñarles la ciencia práctica del Gobierno, sino los que han formado ciertos buenos visionarios que, imaginándose repúblicas aéreas, han procurado alcanzar la perfección humana, presuponiendo la perfectibilidad del linaje humano. Por manera que tuvimos filósofos por jefes,

filantropía por legislación, dialéctica por táctica y sofistas por soldados. Con semejante subversión de principios y de cosas, el orden social se sintió extremadamente conmovido, y desde luego corrió el Estado a pasos agigantados a una disolución universal, que bien pronto se vio realizada”.

Reconocer y valorar las debilidades de la caída de esta Primera República venezolana, consiste para el Libertador en un proceso y una filosofía de trabajo permanente entre la Nueva Granada y Venezuela, lo que llevaría a la capacidad de unir estos pueblos, desde sus líderes, para el caso granadino, nos refreímos a Nariño (centralista) y Camilo Torres (federalista), generándose entre ellos y Bolívar un pensamiento convergente y la aceptación de aprender de los errores. Bolívar anotaba en ese Manifiesto: “El sistema federal, bien sea el más perfecto y más capaz de proporcionar la felicidad humana en sociedad, es, no obstante, el más opuesto a los intereses de nuestros nacientes estados”.

Otra faceta importante en este Manifiesto, es la integración de nuestros pueblos, como una necesidad sentida y querida, para proyectarnos a que en 2019, se lograra conformar esa gran Nación Latinoamérica y el Caribe, ya que la integración es un elemento que conforma en todo para dar unidad a una estructura de gobierno y sociedad que genera dinámica: estamos en presencia de los ojos del mundo con esta gran Nación muy rica en recursos humanos, ambientales, culturales, etc., inimaginables. Con esta integración se daría la integración de nuestras culturas enmarcadas en los escenarios de nuestros pueblos. Se asume este proceso de integración como una acción eminentemente deseable, que nos permite la reconstrucción de nuestro pasado en función del presente, visionando un futuro más humano, más solidario dentro de los marcos de cambios institucionalizados.

A esto Bolívar se refería así: “Yo soy del sentir que mientras no centralicemos nuestros gobiernos americanos, los enemigos obtendrán las más completas ventajas; seremos indefectiblemente envueltos en los horrores de las disensiones civiles, y conquistados vilipendiosamente por ese puñado de bandidos

que infestan nuestras comarcas”. Se interpreta esta lectura pedagógica como la relación de elementos para operacionalizar todo un conjunto de acciones desplegadas a favor de la salud de nuestros pueblos con sus gobiernos, orientando ese accionar para nutrir el debate acerca de las concepciones que sustentaría un desarrollo humano en estos territorios.

Tenemos entonces, que el Manifiesto de 1812 es una tentativa para comunicar los principios, la filosofía y los rasgos esenciales de la caída de la Primera República en Venezuela, de forma tal que el Libertador abre el debate en territorio granadino. Esto implica asumir la integración de esfuerzos entre estos países como ese proceso permanente e integrador con elementos básicos para la potencialización y el desarrollo de nuestros pueblos, como pueblos integrados y protagonistas en lo social, cultural y científico. Bolívar apuntaba en relación con la integración: “A primera vista parecerá este proyecto inconducente, costoso, quizá impracticable; pero examinado atentamente con ojos previstos y una meditación profunda, es imposible desconocer su necesidad, como dejar de ponerlo en ejecución, probada la utilidad”.

BOLÍVAR O LA IDENTIDAD PANLATINOAMERICANA

Recuperar el legado del Libertador Simón Bolívar, como algo más que un simple legado histórico, conviene entenderlo como la mejor alternativa y no solo como un trazado utópico. Hoy volvemos a pensar en la importancia de sus derroteros en muchos aspectos, así como en la necesidad de reflexionar sobre la mejor manera de echar a andar procesos de búsqueda de huellas identitarias que nos permita que nuestras vidas sean menos dramática y más humanas.

Por ello, la forma idónea para hacer más coherente una vida democrática, va aparejada con lo ético en el encuentro de nuestra identidad panlatinoamericana, ya que en ella se entrelaza la identidad con la democracia para tener cierta coherencia conforme descubramos valores en los que estamos inmersos y de los que no nos es posible deshacernos: se trata de priorizarlos en un equilibrio que preserve las tradiciones en ese diálogo con el presente para dar sentido a

nuestras vidas y a la forma en la que nuestros proyectos puedan permitir otras concepciones y otras vías coexistiendo con la nuestra, configurando un horizonte reflexivo y de obligada referencia para los quehaceres educativos-formativos que nos ayuden a vivir, pensar y actuar en el presente.

De ahí, la necesidad de vincular las necesidades del presente con las reflexiones del pasado, con las huellas identitarias del pensamiento de nuestros libertadores para acercarnos a esa identidad panlatinoamericana como proyecto de construcción de la Gran Nación, “Los Estados Unidos Latinoamericanos y Caribeños”. El pensamiento de Bolívar es la constatación de que la construcción social que los hombres hacen, la llevan a cabo con su cultura, su lenguaje, sus acciones y deseos. Su legado histórico, revestido de necesidades sentidas y queridas en el presente, cobra fuerza prometeica cuando se advierte que las consideraciones sobre este gran proyecto está sustentado en valores plurales y en diversas opciones de vidas, que se constituyen en temas a problematizar en los momentos actuales pensando en el 2019 y más allá de esta fecha cabalística.

El pensamiento de Bolívar es marco de referencia en la actualidad ética y política de la agenda de nuestros pueblos porque involucra la necesidad de autocomprensión y de cuestionamiento de lo que se quiere hacer y de cómo hacerlo. Por tanto, el problema de su legado en la perspectiva de la construcción de esa Gran Nación, se vincula inmediatamente al problema de repensar una nueva educación, un nuevo currículo, un nuevo sistema educativo, un nuevo maestro, una nueva práctica pedagógica, unos nuevos fines de la educación, para preguntarnos: ¿Qué clase de identidad debemos construir? ¿Cómo nos identificamos en esa construcción? ¿Qué debemos recuperar de nuestras tradiciones y que es pertinente modificar? Son interrogantes que desde el presente le hacemos a su legado histórico. Se trata de recuperar el legado de Bolívar como algo sustantivo para Latinoamérica y el Caribe. Son elementos históricos que nos obligan a pensar en la identidad cultural como un proyecto más humano, al que quizá convenga analizar desde lo educativo-formativo como una tarea a construir, como una manera de autodefinirnos y autocomprendernos:

se trata de la necesidad de estructurar un entrelazamiento entre educación y las necesidades culturales, sociales, económicas para la configuración de un sistema educativo panlatinoamericano con sus respectivos subsistemas.

La empresa de Bolívar, fue la de reconfigurar estos países hacia la construcción de la Patria Grande, como el Proyecto Moderno para nuestros pueblos, partiendo de nuestras realidades, desde las cuales poder trazar un horizonte de identidad como formación de la voluntad panlatinoamericana. De ahí, el mensaje de José Martí: *¡Pero así está Bolívar en el cielo de América, vigilante y ceñudo, sentado aún en la roca de crear, con el inca al lado y el haz de banderas a los pies; así está él, calzadas aún las botas de campaña, porque lo que él no dejó hecho, sin hacer está hasta hoy: porque Bolívar tiene que hacer en América todavía!.*

¿Por qué hablamos de una concepción de identidad panlatinoamericana en Bolívar? Porque él estuvo siempre preocupado por la construcción de esa identidad, que partiera de nuestras raíces, que se nutriera de nuestras tradiciones, siempre en estado de renovación frente a los reclamos del presente, y su configuración real dependía de elementos que se articularan a espacios de socialización como la escuela, de forma tal, que esos elementos culturales, económicos, sociales, etc., estuviesen propiciando esa formación identitaria, como esa panorámica del territorio polifónico de culturas que es Nuestra América: se trataba de fortalecer, en palabras de Bolívar la virtud cívica para posibilitar entender valores como la solidaridad.

En sus mensajes en lo educativo, Bolívar siempre escribió que ello era posible gracias a un proceso de autoaprendizaje y, en tanto que tal; de configuración de una identidad panlatina, que se tornara necesariamente reflexiva, por ello “el primer deber de todo gobierno era darle educación al pueblo”, porque esta se constituye en la herramienta imprescindible para el nuevo hombre y mujer, como ese espacio de identidad en el que todos puedan reconocerse para ejer-

cer el sentido deliberativo que permita constituir una ética democrática como soporte de esa identidad.

BOLÍVAR, O, “EL VUELO DEL ALCATRAZ”

Sirva este ensayo para valorar y tener en cuenta como uno de los temas de educabilidad prioritarios para nuestros niños, niñas y jóvenes y como símbolo de nuestra identidad panlatinoamericana, la lectura que hagamos para aprender lo humano social del Libertador Simón Bolívar. Bolívar significa hermandad entre nuestros países. Afirmación que es pedagógicamente enseñable de manera aguda y subrayada. Bolívar es nuestra máxima representación, es la textura de nuestras culturas. Él oteó la marcha nunca acabada de lograr la emancipación en todos los aspectos, como el principal problema para afirmar un pensamiento autónomamente latinoamericano y caribeño.

A mis manos ha llegado, la obra literaria del gran cultor caraqueño, Francisco Herrera Luque (1927-1991), quien fuese psiquiatra, profesor universitario, narrador, ensayista e historiador. En marzo de 2008, el *Diario Universal* caraqueño, comentaba que “la estrategia novelesca de Herrera Luque parte de la convicción de que la historia que se aprende en la escuela no es totalmente cierta. De allí su propuesta de fabular la historia. Aquí (en *El vuelo del alcatraz*) se miran los altibajos emocionales de un Simón Bolívar de carne y hueso”. Bolívar en la obra de este escritor, tiene una presencia tutelar, pero *El vuelo del alcatraz*, no solo forma parte del proceso de acercamiento al Libertador sino que fue como un eslabón más para apuntar, a lo que era su sueño, no concluido, escribir la gran novela del Libertador.

La obra está dividida en dos partes, cada una íntegra, la primera con su primera y segunda versión y la segunda, con 14 versiones y un epílogo, para un total de páginas 150, de la editorial Alfaguara (2007).

Quisiéramos hacer resaltar lo que serían aquellas identidades con el obrar del Libertador, que merecen nuestro aprendizaje y valoración. Una, de ellas es su

famoso encuentro con José Antonio Páez en Cañafístola el 30 de de enero de 1818. Había la necesidad imperiosa de parte de Bolívar de este encuentro, por los ingentes recursos en hombres del llano, de que disponía Páez. Era la capacidad de robustecer un gran ejército para la derrota inicial de los españoles en la Nueva Granada, volver a Caracas, limpiarla del ejército español y luego avanzar por la continentalidad de su gesta, llegar al sur. El problema, era cómo quitar de la cabeza de Páez y Santander la visión parroquiana, porque Páez y los venezolanos no eran, el único problema: los neogranadinos, encabezados por Santander, tampoco querían fusionarse con Venezuela por más que la sede del poder estuviese acá. Santander y Páez, la mano derecha e izquierda del Libertador, se odiaban a muerte por razones más personales que políticas. No era un antagonismo nacional, como afirmaba Páez, sino el odio antiguo que ambos profesaban, pues, a decir verdad, no había en todo el ejército un hombre de mayor inteligencia y capacidad organizativa que Santander. Si Páez ofrecía ventajas bélicas, Santander lo igualaba en otras dimensiones. El Libertador tenía que hacer de intermediario entre uno y otro para utilizar sus potencialidades al servicio de la república.

Sobre los sentimientos de ambos, ese mayordomo fiel de todos los tiempos, José Palacios, le advertía, para que lo tuviese siempre presente, “Si a lo largo de tu vida fuiste gavilán para caer certeramente sobre tus enemigos, ahora te estás pareciendo demasiado al alcastraz viejo que si joven es tan rápido como el otro pájaro, al perder la vista se estrella contra las rocas (...) Así como fuiste gavilán con Piar, Morillo, San Martín y los peruanos, te estás volviendo cegato. ¿Quieres que te diga otra vaina? Ni Páez, ni Santander y menos Santander que Páez: los dos, te la tienen jurada...”. Bolívar logró convencer a Páez para que con su ejército de lanceros cruzara los Andes, en compañía de los llaneros de Casanare dirigidos por Santander, conquistando la capital del Virreinato de la Nueva Granada. Entonces tenemos que el valor a destacar como impronta en los procesos educativos, es el sentido de lealtad e identidad panlatinoamericana. Ambos eran dos claros exponentes del regionalismo a ultranza. Ya, como presidente encargado, Santander no estaba dispuesto a que los neogranadinos

fuesen inmolados en la aventura de Bolívar, tal como lo quería este: llegar al Sur del Continente, liberar a Quito y destrozar para siempre a los españoles en su caja de caudales, como era considerado el Virreinato del Perú.

En otro texto de la novela, se aprecia la falta de respeto por el otro: según Santander, que no se llevaba bien con los venezolanos, estos estaban desprovisto de juridicidad, los neogranadinos, a diferencia de los venezolanos, eran hombres cultos, tallados por las academias y la vida citadina sostenía Santander, quien era considerado por aquellos como “un jinete de escritorio”. Para sus necesidades era más importante la forma que el contenido. Sabía represar sus emociones, como solía sucederle en el trato con los venezolanos, que veía en ellos, opiniones rudas, chistes procaces y desmandadas maneras.

Apreciamos también una tendencia a sobrevalorar lo que ha sido la constitución cultural de estos pueblos: los venezolanos, nominaban a los neogranadinos como “chibchas”, y los venezolanos se afirmaban “caribes”, que por ser una sociedad constantemente amenazada por piratas ingleses y holandeses, por 300 años no hicieron más que pelear y aprender a defenderse, lo que no pasaba con la gente del altiplano que están a mil leguas del mar.

¡Ah!, No podía faltar, en este novelar el amor del Libertador con la caraqueña Pepita Machado; corría el año de 1813, año de la Campaña Admirable. Entre las vestales que acompañaron a Bolívar en esa entrada triunfal a Caracas estaba esa morenita de talla espigada y ojos relucientes, su novia mujer: era Pepita, quien amó más la gloria que el físico, más el poder, que la bondad, más el coraje y la audacia, que el lenguaje terso del corazón; ella lo quiso seguir siempre, su muerte temprana en 1819 en Achaguas, impidió la continuación de este romance de alegría y de tristezas.

Es una oportunidad para leer al Bolívar de carne y hueso, con dificultades, muy humano, que comparte y quiere a los humildes de su tropa, que comparte

su pensión con las viudas de Camilo Torres y de Nariño, en fin un Bolívar que siempre nos dirá: ¡tenemos Libertador para muchos siglos!

LA IMPRONTA DE SIMÓN BOLÍVAR

El pensamiento educativo del Libertador Simón a los 229 de su natalicio sigue siendo vital para pensar el educar y el formar en este nuevo milenio. Su obra en tal sentido, es una confluencia de relación-pasado-futuro para nuestros pueblos teniendo un núcleo común: los estudios de nuestras tradiciones desde la escuela. Se trata de las problemáticas más interesantes, que están relacionadas con una toma de posición política, ideológica y cultural, que da pie a nuevas perspectivas y dimensiones frente al problema de la autocomprensión de estas sociedades con sus hombres y mujeres sintientes y actuantes. Esta histórica discusión la plasmó en su legendaria Carta de Jamaica de 1815.

Su correspondencia y proclamas cuestionan su presente y avizoran los problemas del futuro de nuestros pueblos, en particular, las concepciones referentes a los Estados Unidos de Nuestra América y a la necesidad de pensar en la Gran Patria americana. Esto evidencia su abordaje desde los criterios de las disciplinas humanas, en particular la educación: se trata como en la escuela se favorece la integración latinoamericana y del Caribe, que para el caso de Colombia es un principio rector constitucional. Entender lo educativo de “moral y luces”, “un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción”; “el primer deber del gobierno es darle educación al pueblo”, viene a significar esta compleja tarea de integración, no solo en relación con los debates, sino también por los mismos problemas sociales, lo que permite la interrelación de la comprensión con la interpretación de nuestras realidades, y a esta con los saberes de la escuela para la enseñanza y el aprendizaje.

El esfuerzo fundacional de escuelas, colegios y universidades por parte del Libertador permitió explorar a través de la educación distintos niveles para poder encontrar lo significativo de las teorías interpretativas de lo social para la transformación de nuestras sociedades desde lo educativo.

La concepción de educación presentado por Bolívar, lo lleva a pedirle al Congreso de la Gran Colombia a legislar sobre el “primer deber” del Estado, cual es darle educación al pueblo. Este deber plasmado en sus escritos a los 229 de su nacimiento no es una realidad en la mayoría de los países de Nuestra América. Su pensamiento sigue vigente, necesitamos del autoconocimiento como una forma de transformar nuestras realidades desde la educación y la formación, como el significado conforme a las claves de sentido que nosotros en el presente le damos a su impronta frente a las contingencias históricas que nos ha tocado vivir.

Este autoconocernos como esa mirada educable en luces y moral es actual e imperativa, que puede servirnos para modificar nuestro destino, porque a través de él, llegamos a tener conciencia de nuestra contingencia. El recuperado pensamiento educativo del Libertador nos obliga a plantearnos de nuevo el problema de cómo transformar la realidad desde la educación, con qué valores, cuáles privilegiar, cómo mediar nuestros intereses y los de todos los demás y qué grado de autoconocimiento podemos alcanzar con las nutrias de la educación. El fracaso de la Gran Colombia, como la utopía bolivariana, nos lleva a recuperar los ideales de la democracia en su pensamiento como algo más que un simple legado histórico. Conviene entender por qué ella representa la mejor alternativa de cómo unir a nuestra América en una sola gran nación para enfrentar este nuevo milenio.

Hoy 229 años después volvemos a “mirar” con ojos del presente la importancia de los criterios del Libertador señalados en el Manifiesto de Cartagena (1812), Carta de Jamaica (1815), Discurso ante el Congreso de Angostura (1817) y en la Constitución para Bolivia (1824), así como en la necesidad de reflexionar sobre la mejor manera de echar a andar el proceso de integración panlatinoamericano que permita una mejor calidad de vida en esta América Nuestra.

El pensamiento educativo del Libertador es democrático, es un proceso que en nuestro presente requiere de autoconocernos y de autocrítica frente a todas

las vicisitudes de nuestros pueblos, frente a los cuales nuestros sistemas educativos tienen la palabra. Por ello, la problematización de “cómo dar educación gratuita al pueblo” para hacer coherente una educación democrática con un proyecto de vida también democrático que vaya aparejado con el proceso ético en la búsqueda de nuestra identidad, a la que tanto hacía referencia el Libertador en la Profética Carta de Jamaica.

Se trata de entrelazar la identidad con los valores democráticos que son constitucionales a nuestra existencia como Estados, y de los que no nos es posible deshacernos. Estas son las prioridades a las que hacía énfasis en el Poder Moral en la Constitución para Bolivia, que deben ser coherentes con una educación democrática conforme a los valores en los que estamos inmersos. Las prioridades de un currículo escolar deben ser la cultura, que hay que preservarla y las tradiciones que requieren de una mejora o de una crítica a sus errores, el sentido que debemos dar a nuestras vidas y la forma en la que nuestros proyectos pueden permitir otras concepciones y otras vías coexistiendo con la nuestra, vienen a configurar, sin duda el horizonte reflexivo y de obligada referencia para el quehacer educativo desde los presupuestos de Bolívar sobre la forma en que vivimos, pensamos y actuamos en el presente.

DON ANTONIO NARIÑO: NUESTRO HÉROE NACIONAL

El tema a desarrollar versa sobre el papel jugado por don Antonio Nariño, nuestro “Precursor de la Independencia”, “El Hombre de los Derechos Humanos y del Ciudadano”, en el proceso de organización institucional de nuestra Independencia y República. Nariño, nuestro Precursor, como lo fue, Miranda para Venezuela, nos merece nuestra gratitud de Patria, por lo que hizo, por lo que fue, por su apoyo inconmensurable al Libertador Simón Bolívar, por sus sufrimientos, por su dedicación a la defensa de los derechos humanos, él debe ocupar el sitio de HÉROE NACIONAL. Un 13 de diciembre de 1823 falleció en Villa de Leyva, es decir, el país conmemora los 190 años de su fallecimiento, pero sus ideas están presentes entre nosotros.

Don Antonio Nariño, representa nuestro símbolo de Héroe Nacional, él fue el encargado de atisbar una política realista, la que respondía a ese momento histórico, pero que desde el centralismo, que él profesaba, era dable lograr la relación con el otro, que era el federalismo, en bien de la Patria naciente, capaces estas dos ideologías políticas de entenderse civilizadamente. Con su propuesta no solamente afirmó la conveniencia de un Estado donde cupiesen todos dentro de un Estado central que estuviese preparado para hacer frente a las pretensiones de reconquista española. Era partidario de no multiplicar “Estados”; de lo que se trataba era de establecer una relación muy interhumana frente a España. Se trataba de una política ilustrada como imperativo de existencia para la Nueva Granada: era un imperativo axiológico. Por eso nadie ha expresado mejor que don Antonio Nariño el carácter distintivo para ser Héroe Nacional, al ser su propia vida y obra el signo significante, el estímulo simbólico para ser promocionado a las generaciones actuales y futuras, significación pregnante que remite a su proyección en el panteón de los grandes próceres de Nuestra América, como la contigüidad bolivariana para establecer sus religaciones.

Don Antonio Nariño, aparece entonces, como el sentido emblemático de lo “nacional”, como esa virtualidad que enaltece a nuestro Precursor de la Independencia, simbolizando para nuestros niños y niñas y jóvenes escolares el amor hacia lo patrio, como aliento de sentido por todo lo que representa nuestra colombianidad. De este modo, Nariño como nuestro Héroe Nacional se nos ofrece como lo integrador de lo que representa el respeto y valor por los derechos humanos para la actualidad, derechos que deben ser respetados en su más severo humanismo, como esa significación en donde se conjugue lo diverso y la individualidad. Su proyecto político en el momento histórico que le tocó vivir apuntaba a esa relación de significado entre lo central y lo federal, que venía a consistir en la conexión por el bien de la Patria, como un todo con muchos sentidos diversos, lo que es hoy Colombia, un país de regiones. Reconocemos, que con la Constitución Política de 1991 se pretende esa cohesividad del respeto a las diferencias.

Este escrito también es una reflexión a repensar la escritura de nuestra Historia, que es la Historia de muchas localidades con sus personajes anónimos o protagónicos; se impone la búsqueda de un nuevo ideal pedagógico de formar acorde con los fines de la educación colombiana, Ley 115 de 1994, en 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, mediante el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

Este ensayo sugiere la revisión de los contenidos curriculares de disciplina como la Historia, para que se integre con una concepción educativa que tenga un correlato de proyección social de figuras olvidadas de la Historia Patria, como constructores de nuestras identidades: Nariño, en tal sentido, proyectó la construcción de la identidad política de convivencia entre centralistas y federalistas en bien de la Nación, proyecto, al que luego decide darle apoyo a Bolívar pensando en el gran proyecto de creación de la Gran Colombia, como esa nación con una serie de ideas, creencias, valores, mitos. Recordemos que Bolívar encargó a don Antonio Nariño de la Vicepresidencia de la República en el Cuartel de Achaguas en 1821 en reconocimiento a su apoyo a la causa libertaria.

Nuestro Héroe Nacional, debe ocupar un lugar cimero en la construcción de una pedagogía cívica, como esa empresa para la construcción de una pedagogía por la paz para seguir desarrollando, lo que aún no se fortalece en gran medida, como es el respeto a los derechos humanos en su máxima extensión y expresión actuales, que fue la pretensión de Nariño, y es lo que continúa en la larga duración con el Proyecto Histórico Político de 1991. Había en nuestro Prohombre la convicción muy nítida de que estos derechos debían ser respetados y valorados, independientes de la raza, ideología, religión. Él impulsó este papel decidido, obrando lentamente y en silencio para ir cambiando poco a poco lo que en su sociedad pasaba. Recordemos que en este contexto actuaba la “razón” como hecho político de la Ilustración y de la Revolución Francesa,

que como un parteaguas, reorganiza la Historia del momento y ataca los tiempos del despotismo, para el caso nuestro, el despotismo español.

Don Antonio Nariño, representa nuestra virtud histórica-nacional al lado de tantos otros personajes, con la necesidad de hacerlos visibles, queriendo con ello recuperar el principio de la necesidad humana, de lograr las mediaciones en relación con la identidad, la diferencia, la inmanencia, la trascendencia, la realidad y su idealidad. Esta figura, como tantas otras, representa como símbolo la real conexión del pasado-presente y futuro a través de las estructuras de sentido que da la educación desde el currículo escolar.

SIMÓN RODRÍGUEZ, MAESTRO DE MAESTROS: SU RELACIÓN CON EL EDUCAR Y EL FORMAR

“Cómo serán y podrán ser en los siglos venideros: En esto han de pensar los americanos y no pelear unos contra otros”

(Sociedades americanas en 1828, por Simón Rodríguez)

Bolívar relataba las incidencias de su primera educación en carta dirigida al general Santander desde Arequipa (Perú), con fecha 20 de mayo de 1825: “Mi madre y mis tutores (...) me buscaron maestros de primer orden en mi país. Robinson (Rodríguez que usted conoce), fue mi maestro de primeras letras y gramática (...)”. Don Simón Rodríguez (Carreño era su verdadero apellido), con una disposición genial para la docencia, fue quien dirigió realmente el aprendizaje de Bolívar, y lo hizo por contacto, enseñando más con el ejemplo que con la palabra, inspirándole confianza y preocupándose antes del fondo que de la forma adjetiva.

También con otra fechada en 1823 en el Perú le decía al Vicepresidente Santander: “He sabido que ha llegado de París un amigo mío, don Simón Rodríguez; sí es verdad, haga Ud. por él cuanto merece un sabio y un amigo (...). Es un filósofo consumado, y un patriota sin igual, es el Sócrates de Caracas ...”. Su

tarea favorita, la docencia, lo ocupó durante los varios lustros en que su huella se perdió hasta 1823, cuando aparece en Londres, y ese mismo año parte para América. De su estadía en Europa diría: “Permanecí en Europa por más de veinte años; trabajé en un laboratorio de química industrial, en donde aprendí algunas cosas; estudié un poco de literatura; aprendí lenguas y regenté una escuela de primeras letras en un pueblecito de Rusia ...”. Llega por Cartagena de Indias, y retoma su nombre de Simón Rodríguez, realizando la primera fundación de una escuela-taller en la ciudad de Bogotá en 1824. Es nombrado por Bolívar en 1825 como “Director de Enseñanza Pública, Ciencias Físicas, Matemáticas y de Artes y director general de Minas, Agricultura y Caminos Públicos de la República Boliviana”. Para 1826 se da la segunda fundación escolar con proyecciones a toda Bolivia. Partiendo de la importancia de estas fundaciones, en sus “*Consejos de amigos dados al Colegio de Latacunga*” (Ecuador), sostenía que la escuela era como una tarea de albañil, donde entre todos los actores del escenario social la ponen al servicio de la sociedad.

En la memoria que presentó a la Municipalidad de Caracas, titulada: *Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento*, argumentaba con su filosofía pedagógica puntos precisos: no hay más que un consejero: la madre naturaleza; el niño debe convertirse en hombre natural; nada debe enseñar el maestro a sus discípulos para que así permanezcan en el deseado y virginal estado natural; la naturaleza no fue hecha para la muda contemplación, sino para vivirla y gozar de ella.

Desde Bolivia dedicó sus esfuerzos a la educación de los pobres, los negros e indios, considerando que la finalidad de su tarea, era formarlos como ciudadanos, proporcionándoles los instrumentos para ascender en la escala social: los espacios formativos utilizados por él fueron verdaderas escuelas donde se transmitían saberes socialmente productivos. Por ello, es válido pensar hoy, que el problema era cómo combinar el saber con el trabajo, porque en la instrucción de un sujeto de la educación colocado en lo más marginal, debe haber

una intención de transmitir conocimientos útiles que fueran el basamento de una sociedad próspera e industrial: ese fue su credo social-pedagógico.

Veamos cómo recuerda Bolívar a su maestro en carta que le envía el 19 de enero de 1824, en Pativilca: “¡Oh! Mi maestro! ¡Oh, mi amigo! Oh, mi Robinson (...). Usted en Colombia, usted en Bogotá y nada me ha dicho, nada me ha escrito. Sin duda es usted el hombre más extraordinario del mundo (...). Nadie más que yo sabe lo que usted quiere a nuestra amada Colombia (...). Usted formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso (...). Ya que no puedo yo volar hacia usted, hágalo usted hacia mí. En otro párrafo, agrega: “Ud. ha visto mi conducta; Ud. ha visto mis pensamientos escritos, mi alma pintada en el papel, y Ud. no habrá dejado de decirse: todo esto es mío, yo sembré esta planta, yo la regué, yo la enderecé tierna ...”. En carta a Santander, con fecha 6 de mayo de 1824, Bolívar deja para la historia su admiración por el Maestro: “... Fue mi maestro y mi compañero de viajes, y es un genio, un portento de gracia y de talento para el que lo sabe descubrir y apreciar. Todo lo que yo diga de Rodríguez es nada en comparación de lo que me queda (...). Él es un maestro que enseña divirtiendo ...”.

El literato venezolano Uslar Pietri, señala que existe un desconocimiento de la obra de Simón Rodríguez. Su aprehensión por parte de los educadores ayudaría a configurar el paradigma político-pedagógico latinoamericano y caribeño para una educación y una formación con sentidos latentes y autóctonos. Parodiando a José Martí podemos decir: lo que Simón Rodríguez no hizo está aún por hacer. A partir de lo señalado, vale el llamado de la investigadora argentina Adriana Puiggrós cuando anota: “Interesa recuperar a Rodríguez en la conformación de Latinoamérica como sujeto pedagógico: en su captación de la multicausalidad de lo latinoamericano estriba probablemente la vigencia de su obra, así como la posibilidad de demostrar las razones de su prolongación”.

Debe decirse que su pensamiento pedagógico siempre trazó un horizonte: hallar los obstáculos entre lo importado y la realidad americana, sus tradiciones

y los modos culturales. Volver a sus escritos, es una tarea que nos concierne como educadores para encontrar en los enunciados simonianos experiencias formativas como antecedentes de nuestro pensamiento educativo. Ello, en razón de que la compleja realidad social y cultural del educar y el formar demanda generar propuestas tomando como referencias esas trayectorias olvidadas para comprenderlas, explicarlas y contextualizarlas a través de los interrogantes del presente. Un estudio histórico de esta naturaleza se constituye en renovación del discurso pedagógico crítico y cultural, a partir de una tendencia ya sea descriptiva o explicativa, donde la primera se centra en constatar la existencia de esas huellas pedagógicas del pasado, pero no las explica, y la segunda las considera susceptibles de ser comprendidas e interpretadas según los reclamos del presente: hurgar en aquellas contribuciones teóricas para comprender las relaciones que posibilitan la reproducción o la generación social y cultural de conocimientos y las distintas categorías formativas de las realidades latinoamericanas y caribeñas.

Por último, el gran mérito de Simón Rodríguez ha sido el de haber inspirado la educación popular latinoamericana nacida al calor de las luchas de liberación. Pero también, “el mayor infortunio de este preclaro pedagogo fue nacer antes de tiempo y en el ambiente menos propicio: el siglo XVIII y la colonial Caracas”, como sentenció Antonio Martínez Zulaica.

Un 28 de febrero de 1854 fallece el Maestro Simón Rodríguez. Su figura es incomprendible sin la de Simón Bolívar, ellos conforman un destino: Venezuela, sus deseos libertarios por nuestra América; su admiración por Rousseau, la relación Maestro-discípulo y su pacto sagrado, “Juro delante de usted; juro por el Dios de mis padres; juro por ellos; juro por mi honor y juro por mi patria, que no daré descanso a mi brazo, ni reposo a mi alma, hasta que haya roto las cadenas que nos oprimen por voluntad del poder español”.

Uno de los hechos más sugestivos que debe asumir la Historia del Pensamiento Educativo Latinoamericano y del Caribe es, sin lugar a dudas, el abordaje de

las ideas pedagógicas de Simón Rodríguez. Ahora bien, ¿cuáles podrían ser los motivos por este interés? En primer término, la clara conciencia que cobra su accionar educativo-pedagógico, cumplidos 141 años de su fallecimiento, sigue vigente. El resultado de todo esto, es que su pensamiento tiene todavía una vigencia contundente; situación que en buena parte se debe al hecho de que el Paradigma Latinoamericano de la Educación y la Formación encuentra en él sus raíces. De esta manera se aborda al pedagogo y al crítico de la educación. La lectura que hagamos de su obra a la luz del presente desde sus principios pedagógicos sirva para abordar críticamente el quehacer como docentes; ella “no se perdió ni perdió, sino que quedó trunca y configurada como una deuda”. En segundo lugar, la tarea imperante es y debe ser la asunción por parte de la comunidad de maestros de sus ideales según los reclamos actuales de la educación. De ahí que resulte tan importante el trabajo por parte de los historiadores de la educación para leer problematizadamente su pensamiento. Esa lectura va a servir entre otros casos para acabar con la imagen perversa que sus detractores contemporáneos difundieron de su personalidad, al no comprender la importancia de sus propósitos; imagen que es también el resultado de su no consideración en el presente, tal vez porque las Escuelas Normales, las Facultades de Educación y los Postgrados en esta área no han hecho suya su obra pedagógica.

Este “filósofo cosmopolita” de la educación, mayor doce años que Bolívar a sus 14 se lanzó al mundo y atravesando el mar recorrió a pie España, Francia y Alemania, porque como escribió, no quería parecerse a los árboles que echan raíces en un lugar y no se mueven, sino al viento, al agua, al sol, a todo lo que marcha sin cesar.

A la edad de 20 años regresó a América, convirtiéndose en el guía de Bolívar, con quien podía compartir sus intereses; sacándolo de la enseñanza del latín, para restituirlo plenamente a la naturaleza. Durante sus viajes por la Francia revolucionaria, se hizo un admirador ferviente de Rousseau y en divulgador de sus ideas. Como bien lo anota Emil Ludwig, el gran biógrafo, “nadie como

Bolívar, entre las figuras que han influido en la Historia Moderna, recibió las enseñanzas de Rousseau”. *El Emilio* le mostró cómo orientar su propia pasión de educador. No hay duda, el idealista recién llegado en busca de un sujeto adecuado a la encarnación de sus ideas, de una manera u otra incluía en sus pensamientos al joven Bolívar, adivinando en él al nuevo Emilio.

Lo cierto es que a partir de aquel día comenzó una nueva vida para Bolívar, gracias al estado natural en que lo colocó su maestro y amigo. Este suprimió los libros, extrayendo continuamente comparaciones de animales y plantas, enseñaba jugando, nadando, haciendo ejercicio, en fin, sintiendo la naturaleza, sobre todo después de los anteriores estudios rígidos por parte de maestros como el padre Andujar y Don Andrés Bello. Esto ayudó al futuro Libertador de la América meridional a dudar de todo lo que le habían enseñado y a aspirar a todas las grandes y hermosas ideas que se esparcían entonces por el mundo. Mucho tiempo después, Bolívar le escribió: “No he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que Ud. me ha regalado. Siempre presentes a mis ojos intelectuales, las he seguido como guías infalibles”. Simón Rodríguez tenía como guía pedagógica que “por cálculos no dispone el hombre de sus pasiones; la filosofía consiste en conocerse, no en contrahacerse”, y con sabia destreza se dedicaba a libertar la fantasía de su discípulo de las travesuras habituales que la ocupaban, para corregirlo sin desfigurarlo.

No se proponía destruir sus pasiones, sino darles sentido y finalidad. No quería que su pupilo fuera entre sus manos algo maleable, según era costumbre unánime en la época, sino ordenar armoniosamente los elementos vitales de su personalidad. No se proponía apoderarse de aquel espíritu, sino extraerlo con cuidado y habilidad del seno de sus propias confusiones, de ahí su papel de Sócrates caraqueño. Al señalar que “El camino de la perfección se compone de modificaciones favorables”, Simón Rodríguez expresaba la idea de que era necesario aceptar la realidad para superarla, que era preciso respetar el curso cambiante de las cosas, sin desistir por eso de dirigir nuestro destino. Pero durante la convivencia de maestro-alumno, la recompensa sin igual para el maes-

tro sería observar que aquellas modificaciones favorables, a cuya perseverante ordenación confiaba la perfectibilidad del carácter, iban surgiendo día a día en el niño que se le había confiado.

En realidad viva transformó esta relación Simón Rodríguez, que orientó su quehacer como maestro con una lectura radical sobre la cruda realidad americana en lo político y en lo social: entre sus 14 y 15 años, el nuevo Emilio, Bolívar, fue el confidente ideal de los hechos que tenían que ver con esta situación.

BOLÍVAR: UNA INVITACIÓN PARA REPENSAR NUESTRO PRESENTE

Como un homenaje en el nacimiento del Libertador Simón Bolívar (24 de julio de 1783), invitamos a reflexionar sobre su pensamiento en el marco de una educación crítica y transformadora para el siglo XXI, porque como bien él lo supo sentenciar: “lo que yo digo perdura”. “El Libertador en Sabanilla”, óleo sobre lienzo del pintor Gustavo Anaya Peña (2000), en formato 2.30 x 3.30 que reposa en el Museo Bolivariano con sede en la Universidad Simón Bolívar, que yo no dudo en calificar como el TEMPLO DEL PENSAMIENTO DEL LIBERTADOR, evoca un Bolívar repensando su obra, pues lo carcome su frase “aré en el mar y edificaré en el viento”, debido a la desintegración de su sueño máspreciado: la Gran Colombia. Esta cavilación nos debe llevar a deliberar acerca de las etapas de un viaje común para nuestros pueblos, que viven uno al lado del otro a lo largo de este realismo mágico, que es toda la América, como ese camino lleno de encantos y esperanzas para escribir y rescribir su historia desde la mirada del más grande hombre de nuestro continente.

Estar en este lugar de memoria bolivariana, contemplar ese óleo que lo ilumina, nos hace vivir una emoción inigualable: es una excelente ocasión para ponernos a pensar acerca de una educación sin fronteras de corte crítico-cultural. El pensamiento del Libertador invita a este encuentro. Ello tiene un valor simbólico, en tanto sus mensajes están llenos de lucidez y sentido para los siglos venideros. La lectura que hagamos a partir del presente es para que su obra sirva a nuestros pueblos como antorcha perenne de libertad: ver siempre

una América pensándose y transformándose a través de la educación, ya que fue siempre su llamado, “un pueblo ignorante es instrumento ciego de su propia destrucción”, o, “un hombre sin estudios es un ser incompleto”; lo anterior en razón de su formación intelectual como ilustrado, que supo erigirse como portavoz cultural de las antiguas colonias españolas. En él se observa un predominio de los estudios humanísticos, y su trayectoria vital estuvo marcada por el contexto político que señala una de las características definitorias de su pensamiento: El Manifiesto de Cartagena (1812), La Carta de Jamaica (1815), El Discurso ante el Congreso de Angostura (1819) y la Constitución para Bolivia (1826); documentos que esclarecen su compromiso con el presente y el futuro de estos países, compromiso que debe revertirse en su apropiación por parte de la escuela, de tal forma que acercarnos al estudio de ese pasado le confiera vida al presente.

“El Libertador en Sabanilla”, que sirve a la portada del texto *Reflexiones Educativas y Pedagógicas desde la Investigación* (Mora, 2008-2014), invita asumir el rol como educadores reflexivos y transformadores. Esta invitación en la fecha del natalicio de quien consideraba que “el primer deber del gobierno es darle educación al pueblo” nos hace bascular el interés de niños, niñas y jóvenes (las nuevas generaciones) hacia la historia de su pensamiento, el cual exige como imperativo kantiano, la mayoría de edad de quienes participan en los procesos educativos: en este óleo reaparece fuertemente en filigrana toda la obra del Libertador. Si se trae aquí esta pintura, es por la impresión y emoción que se siente en ese santuario del pensamiento bolivariano: ¡Todo allí es Bolívar! Nada puede alegrarnos tanto. Este templo del saber del Primer Ciudadano de América, convoca a comprender la holística de su trayectoria para explicarnos el presente a partir de ese inmediato pasado que nos permita vivir en la contemporaneidad su historia en cada uno de nuestros pueblos.

Consideramos que formativa y pedagógicamente tiene que existir y, que debe construirse una historia de su obra fuertemente accesible a la educación pre-escolar y a la básica; una historia pedagógica, sería una historia pedagógica-

mente infantil en el currículo escolar, basta para que sea útil el que sea inteligente para niños y niñas, pero que los(as) haga emocionar con el quehacer del Libertador. No me atrevo a decir “científica”, es demasiado pretencioso a esos niveles, pero es suficiente con que lo expuesto esté apoyado en una investigación histórico-pedagógica que, a su vez, posea una fundamentación teórica y un despliegue de tácticas didácticas como formas de enseñabilidad. La contribución actual de su pensamiento a los problemas de la educación habrá de interesarse por sus implicaciones históricas. Para eso importa que la articulación de “moral y luces”, que él consideraba como los polos de bienestar de una república se desarrollen en vista a las tareas actuales y futuras de la sociedad, por cuanto una cosa es cierta: su pensamiento se constituye en la historia de la reflexión sobre la teoría de la educación latinoamericana y caribeña.

Aquí hemos de tener en cuenta otro destello del actuar de Simón Bolívar. En principio, la exigencia de una fundamentación histórica de una concepción de educación en nuestros países va sin duda más allá de su época para traspasar la frontera de los tiempos. Pero entonces, hemos de preguntarnos: ¿Cómo articular esta perspectiva a los procesos formativos actuales? En primer lugar, habrá que responderse afirmativamente con propuestas pedagógicas a esta cuestión. En segundo lugar, el pensamiento del Libertador marca siempre en un eterno retorno una educación en devenir que no puede ser considerada como relativamente concluida, sino como una época en la que nosotros -en cuanto copartícipes activos- continuamos inmersos. Cuando un docente ha captado esto, cuando sabe que se puede pensar histórica y pedagógicamente este pensamiento en el tiempo, podemos decir, que una nueva generación de niños y niñas se está formando, de ahí, el llamado a abrir las ciencias sociales con nuevos ojos para abordar epistemológicamente su obra libertaria. Una nueva educación bajo la impronta de los ideales del Libertador, necesita de docentes que hagan realidad el valor ideológico de su pensamiento en el currículo escolar, a fin de construir y promover valores consustanciales del ser panlatinoamericano, para erigirse en vanguardia del Paradigma Educativo y Formativo

Latinoamericano y del Caribe, donde lo que lo caracterice sea la multiplicidad de saberes y campos del conocimiento para el estudio de nuestras realidades.

Resumiendo podemos atenernos a lo siguiente: lo pensado por Bolívar es una respuesta a la situación de su presente, a sus amenazas y, muy especialmente, a las posibilidades educativas a futuro del ciudadano. Con todo, la indiscutible distancia que nos separa de su tiempo no es para adoptar y aplicar sin más su pensamiento en nuestro presente. Lo que resulta es la convocatoria fructífera para la reactualización crítica de su herencia espiritual que tendríamos que articular a los resultados del hoy, de manera independiente y constructiva, ligados a una concepción nueva de educación que asuma la responsabilidad formativa frente a las tareas y demandas de nuestra época.

LA CARTA DE JAMAICA, FUENTE PARA EL PARADIGMA LATINOAMERICANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN

¿Qué materiales tiene que contener una vida, como la de Simón Bolívar y de qué manera esa vida debe ser conocida, para que a partir de ella pueda configurarse y consagrarse su pensamiento como uno de los fundamentos del Paradigma Latinoamericano de la Educación y la Formación? Este ensayo es un estudio crítico de la famosa “Carta de Jamaica” donde los fundamentos allí presentes sirven también de base paradigmática para la construcción de un currículo Caribe: “Esta patria es Caribe y no boba”, sentenciaba en 1819 al general Santander; lo anterior para hacer de sus presupuestos los horizontes formativos constitutivos de una verdadera fuente identitaria de la región, de Colombia y Latinoamérica.

Al recorrer este texto de 1815, se presencia la impronta del Libertador Simón Bolívar en la aprehensión de nuestra realidad, y se advierte hasta qué punto la identidad cultural de las antiguas colonias españolas fue determinante en la estructuración de su pensamiento, para que ahora desde el presente se refuerce formativamente en nuestros países. La eficacia simbólica de los fundamentos históricos, sociales, políticos y culturales presentes en esa vasta operación

imaginaria que fue la Carta de Jamaica debe servir para la construcción de los fundamentos históricos y socioculturales al interior de los Proyectos Educativos Institucionales desde el presente en nuestras instituciones educativas: hacer de ellos la construcción del paradigma y el currículo latinoamericanos en la relación pasado-presente y futuro de la educación y la formación, viene a significar hacer de ellos algo más que pensamientos: hacerlos vivir en nuestras cotidianidades escolares, haciéndolos parte de nuestras realidades.

El Paradigma Latinoamericano de la Educación y la Formación en su parte fundacional e instituyente deben fundamentarse en la idea de que existen bases de la sociedad latinoamericana y del Caribe que se pueden analizar conjuntamente como características de todas ellas. Para ello, a partir de algunos preceptos esenciales de las tradiciones culturales, el Libertador Simón Bolívar en su Carta de Jamaica de 1815 reconoce que el mundo de las antiguas colonias españolas está condicionado por (...) y propone el concepto de (...) no solo como un esquema básico de ordenamiento de estas realidades sociales y particularmente culturales y simbólicas, sino también como una herramienta de interpretación. Si bien es oportuno reconocer, entonces, que su fundamentación histórica-social y cultural responde a premisas centrales para entender lo educativo-formativo en el presente, como la concepción de que la sociedad está pendiente de ella y que sus preceptos incorporan, sin embargo, otras perspectivas enfocadas a estudiar estos nuestros contextos.

Desde esta óptica, la comprensión de los procesos histórico-socio-culturales solo es posible si se establecen los puentes metodológicos que los articulen a la educación, la formación y el currículo de estas sociedades con las prácticas particulares de los actores y agentes de esos procesos. Por lo tanto, una representación de ellos es pertinente solo si constituye un primer momento del proceso de análisis y construcción de este paradigma que de cuenta del educar y el formar, ya que por sí sola no permite la comprensión del sentido social de los actos educativos y formativos en escenarios específicos. Igualmente, la representación fenomenológica del hecho educativo, derivada de la investigación

de esa realidad, debe ser analizada en el marco de unas teorías curriculares contextualizadas, para evitar procesos educativos y formativos descontextualizados. Se trata de reconocer que las interacciones sociales de los hechos educativos, ocultan las estructuras que las posibilitan y las condicionan. Al respecto Bolívar establece (...).

CÓMO LEER FORMATIVAMENTE LA HISTORIA

El título de este aparte se propone a propósito de poder leer la Noche Septembrina como un hecho histórico de suma importancia, ocurrido el 25 de septiembre de 1828, cuando un grupo de conspiradores penetró violentamente al Palacio de San Carlos en Bogotá e intentó asesinar al presidente de la Gran Colombia, el Libertador Simón Bolívar. Debe decirse que los centros formadores para la enseñanza y el aprendizaje de la Historia tienen como tarea ineludible el fomento del gusto por las narraciones históricas, de manera crítica. Ello, en razón del placer que producen, que es algo muy distinto a la simple diversión. Para el caso del relato septembrino, el placer de esta enseñanza narrativa viene a consistir en la presentación de personajes que hacen parte de nuestra Historia a los cuales desde el hoy le preguntamos sobre ese acontecer.

Según lo anterior, deberá promoverse la literatura histórica que reconstruya hechos para que sean abordados formativamente. Entonces, es la Historia la encargada de forjar este apasionamiento para generar emociones, sentimientos y vocaciones que interroguen el pasado desde el presente. Así pues, proponemos los siguientes interrogantes: ¿cómo leer la “Noche Septembrina” en nuestro tiempo (sin caer en anacronismo histórico) como algo significativo? ¿O, que como hecho del pasado vale la pena ignorarlo? El problema consiste en poder encontrar respuestas desde nuestro presente. También se pretende encontrar formas de enseñanza que convoquen el amor-pasión por lo histórico-pedagógico de esa narración con miras a ser curricularizado en los procesos de formación integral. Es que no se trata de cualquier hecho, no es un simple discurso histórico, no son simples enjuiciamientos a personajes (como Carujo, Florentino González, Mariano Ospina Rodríguez, Vargas Tejada, en-

tre otros), no es un simple atentado contra el Libertador Simón Bolívar, no es develar la participación o no del general Francisco de Paula Santander. Se justifica este abordaje en el sentido que se busca dar coherencia a la lectura que hagamos del pasado en función del presente: no puede estudiarse este episodio como cualquier hecho del pasado.

Sobre la confrontación del pasado con nuestro presente en la formación y enseñanza de la historia hay unas consecuencias de orden pedagógico y curricular que nos conduce a sostener: el hecho histórico de la Noche Septembrina se le interroga con ojos del presente como una de las maneras a través de las cuales se construye su profundidad y criticidad, garantizándose una enseñanza de esta ciencia humana presente y actuante: y, es que ella es crítica por su naturaleza misma, es un estilo y son discursos sobre el pasado que cada época los interroga. El presente moviliza sus intereses, sus conflictos, donde cambian los papeles, pero no los lugares: “la Historia es el guardarropa de inscripciones imaginarias”, y “el historiador es el sastre que arregla trajes que nunca han sido nuevos”.

Una historia crítica apunta a la construcción histórica de “noches septembrinas” reales, sobre las que se puedan decir verdades, y desde las que podremos, también “medir” la distancia entre la Noche Septembrina y las imaginarias. Entonces, estas distintas versiones críticas permiten descubrir la de los distintos presentes cuyos intereses nos dan distintas “noches septembrinas”. Este es el punto a privilegiar en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, en cuanto el término historia se vuelve aquí absolutamente necesario: es la propia historia la que accede a la verdad sobre ella misma, porque hay muchas formas de leer la Noche Septembrina, y todas sus lecturas podrán resultar válidas si se argumentan en los mismos hechos con que se la construya. Es un ejercicio formativo, pero ante todo pedagógico: es la puesta en escena de un hecho histórico totalmente penetrado por quien la enseña o aprende en la búsqueda de su propia explicación y argumentación. Esto nos lleva ya como docentes o como estudiantes a dinamizar otro tipo de preguntas con independencia de

la metodología histórica utilizada, cuyo tratamiento obliga a descubrir otras maneras de interrogar ese pasado: ¿cuáles son las condiciones en que se sitúa esa Historia en el orden del currículo escolar? Debe dar cuenta de cada época con sus representaciones; porque como muy bien lo afirmaba Febvre: “Cada época se fabrica mentalmente su representación del pasado histórico. Su Roma y su Atenas y su Renacimiento...”. Es la lógica del aprendizaje en diálogo con la enseñanza la que ordena la curricularización de los hechos históricos que empujaron “la conspiración septembrina”.

Es esta postura de diálogo la que debe establecerse en la relación pasado-presente y futuro porque ayuda a situar un aprendizaje contextualizado: el docente al enseñar el hecho de la “Noche Septembrina”, no debe reducir su práctica pedagógica y didáctica a datos, sino que como sujeto del presente y con actores del presente como son los estudiantes, debe privilegiar sus intereses, sus elecciones, su toma de postura, como sujeto histórico y sintiente, en esa medida este docente puede articular las verdades sobre esa Historia, dado que su accionar no está fuera del currículo, sino dentro de él, para ser considerado un hecho de enorme trascendencia.

Sin embargo, una cosa es lo que el docente de historia quiera enseñar de la “Noche Septembrina”, como discurso de la Historia de Colombia, cuando separado de él, en el tiempo lo lleva a su reflexión, y otra, la que se le impone cuando lleva al estudiante a pensar sobre las condiciones del desempeño de sus argumentaciones de cómo valora este hecho. Esto no expresa otra cosa que la necesidad de saber organizar, de dividir y de reagrupar sus causas y consecuencias, para que sea estudiado como hecho que interesa a la sociedad, llevando a los alumnos a establecer lazos, relaciones, desarrollar estructuras de análisis, en una palabra, argumentar para hacer entrar la diferencia, pero también, y por la misma razón, usar todo un conjunto de convenciones que lo ayuden a interpretarlo. En este punto el docente al re-crear ese acontecimiento se moverá entre lo real y lo imaginario, ya que simplemente no podrá hacer Historia ni enseñarla, si no crea expectativas e intereses en sus estudiantes alrededor

de todo el entramado de hechos históricos que constituyen dicho suceso. Esta es una de las recomendaciones para una buena enseñanza del pasado: se trata de la historia de una época que interesa a la sociedad del presente, ya que ella está constituida por desplazamientos imperceptibles, de ajustes imperfectos productos de la distancia entre el pasado y el presente. Así, es absolutamente necesario trazar la distinción entre la historia real y las imágenes adecuadas o erróneas que tengamos de ese suceso. Solo sobre esta base podemos intentar construir y hacer una buena enseñanza, para localizar el juego regulado de instancias con sus causas y consecuencias que deben ser valoradas críticamente en el presente.

JOSÉ GIL DE CASTRO: PINTOR DE LOS LIBERTADORES

Al aproximarnos a la fecha del Bicentenario de la Independencia de América Latina y el Caribe, como es el año de 2019, es preciso hurgar sobre la vida de actores representantes del pueblo, que de una u otra manera contribuyeron con la Magna Fiesta en contra del despotismo español, personajes que con su accionar legitimaron el ideario libertario con sus aportes en la manera como actuaron en el tiempo histórico que les tocó vivir y actuar. Sirva lo anterior para referirme al mulato limeño, José Gil de Castro (1785-1840), conocido como “Pintor de los Libertadores”, título este, que nunca nadie más podrá ostentar, porque en su caballete posaron nuestros prohombres de la libertad americana. Fue hijo de madre esclava liberada y un militar de ancestro africano, cultivando con mayor preferencia el arte del retrato.

Se trata de estimar el rol de este personaje en nuestra historia presente, resaltando sus intereses como pintor de la libertad, para mostrar que el arte también es una forma de acompañar los procesos históricos como vivificación formativa en el currículo, porque permite pensar el espíritu de una época como la relación consciente entre las intenciones del personaje, en este caso, José Gil de Castro y sus pinturas, como creaciones intelectuales, como el conjunto de rasgos históricos, psicológicos y estéticos presentes en sus obras. Pensar el legado de este retratista, que vive entre el final de la Colonia y los inicios de la Inde-

pendencia, es pensar la relación de la obra con su creador, entre sus pinceladas y la época, entre los distintos retratos y la fuerza forjadora como historia, como “utillaje mental” de nuestro proceso independentista para ser transmitido a las generaciones futuras. Entonces, la pintura como arte y educación, también entra a jugar un papel pedagógico, es decir, “el poder de la imagen” viene a expresar configuraciones específicas de personajes históricos como Bolívar, San Martín, O’Higgins, entre otros, para esforzarnos en descubrir la disposición de la mentalidad de una época en las maneras de cómo figuran sus retratos según los sujetos que posan. El Libertador chileno le otorgó la condecoración “Al Mérito” en la Categoría de Legionario. También actuó como voluntario del ejército libertador del Perú.

José Gil de Castro, es arte y pintura de esa época gloriosa. Él nos la presenta como el conjunto de expresiones en personajes, donde las costumbres mentales inscritas en estos retratos reenvían mensajes para su permanencia en el tiempo. Por eso, sus cuadros resultan comprensibles, en la unidad de su producción, en la relación existente entre las distintas diferencias con grupos sociales participantes en la independencia de América del Sur. Así se abre el camino de poner en escena el arte de la época a los sujetos del presente, reflejando la mentalidad de individuos, para dar a conocer lo que tienen en común con otros hombres de su contexto, revelando el contenido impersonal de quienes posan en su caballete.

Así, se constituye su arte, sus pinturas en objeto histórico fundamental a ser enseñable y aprendible para niños, niñas y jóvenes, aspiración formativa que da a conocer las representaciones y diversas miradas de una época desde el arte. Se plantea entonces, de una forma pedagógica y curricular la relación entre pasado y presente para poner en escena la cotidianidad del momento histórico, de los grupos sociales, de cómo se comporta una sociedad y su sistema de valores. Más allá de la pretensión de este ensayo, cual es, curricularizar las obras de José Gil de Castro en la enseñanza de la Historia, se quiere también “mirar” en el tiempo las sensibilidades propias de los personajes que activaron su pincel,

que actúan en la producción de lo imaginario, en la percepción colectiva del arte como actividad humana situada como centro de observación y captada en aquello que tiene de diferente según ese espacio histórico en el tiempo. La historia reflejada en el arte a ser enseñada, es y debe ser uno de los mayores objetos de una didáctica recreativa, pues desde allí podemos re-crear ideas, raíces sociales, cargas afectivas y emocionales, como también el contenido intelectual de obras artísticas como las pinturas del mulato limeño, llevándonos al estudio de valores, de esa fuerza de carga emotiva que ellas expresan, caracterizando la mentalidad de quienes posaron y explorar el conjunto de lo mental colectivo de la época, como la forma de concebir las relaciones entre grupos sociales y sus niveles culturales. La apropiación del arte por la didáctica y el currículo está permeada por el desplazamiento hacia estos objetos de estudio para llamar la atención de niños y niñas, como serían los comportamientos, gestos colectivos, el gusto por lo artístico, rituales y modelos educativos: se trata de pensar la articulación entre enseñanza y obras de arte, en tanto dan cuenta de la visión del mundo, definida como el conjunto de aspiraciones, sentimientos e ideas que movilizan la construcción de una obra artística, asignando una significación y posición en los textos de Historia para comprender la forma y naturaleza de la esencialidad de una determinada pintura.

Todo lo anterior, es lo que reflejan las obras del “Pintor de los Libertadores”: cada una de ellas hay que “mirarlas” y leerlas como un todo coherente, lo cual implica poder relacionar cada obra singular, en tanto expresa una visión del mundo, ya que refleja con mayor coherencia la conciencia de grupos sociales del que forman parte sus personajes, pues son ellos los que alcanzan la mayor conciencia posible del grupo social que representan. Lo que importa como idea en la pretensión de este ensayo, es el entendimiento de los significados y el uso formativo que hacemos del arte en el currículo. De aquí surge la proposición de una historia del arte en el currículo, en especial en la enseñanza de la Historia, tomando como objeto su arraigo y circulación en el tiempo histórico. En efecto, esta articulación nos da una visión del mundo para apuntar la significación de un sistema ideológico, reflejando en estas obras condiciones

sociopolíticas donde un grupo o una clase determinada, en un momento histórico dado, comportan más o menos, conscientemente o no, un sistema de valores y una ideología.

Entonces, las diversas pinturas de este artista, considerado el primer pintor nacional del Perú, dan cuenta del trasfondo ideológico sobre lo político, lo social y cultural como una etapa muy importante de la historia independentista de las antiguas colonias hispanas. Es el mejor aporte a nivel del arte que nos lega este pintor mulato, como un gran aporte afroamericano a la gesta Bicentenario, al abordar hombres de su época, otorgándoles un contenido propio a cada uno de ellos en sus retratos, lo que supone hechos culturales, políticos e intelectuales que allí pueden leerse, analizados como una entrada de un conjunto de gestos, visiones, posturas expresadas en la tentación del pintor por dar cuenta de la mentalidad de la época.

HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL BICENTENARIO INDEPENDENTISTA EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

Partimos del siguiente interrogante: ¿Qué lugar debe ocupar hoy el BICENTENARIO en el currículo escolar? Debemos decir que hoy el lugar de todo lo que significa el Bicentenario de la Independencia en el currículo escolar debe encontrarse más definido que tiempo atrás, por lo menos en el área de las ciencias sociales. Si buscáramos pues una justificación certera de por qué y para qué debe estar presente esta gesta nacional en la selección de los contenidos curriculares, debemos necesariamente volver sobre lo que ella significa para las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes colombianos.

En esta reflexión trato de invitar a mis colegas maestros y maestras para que hagamos posible una lectura enseñable, aprendible y educable acerca de la razón de ser del Bicentenario en el currículo escolar. Esta razón de ser, hay que atenderla en tanto condición actual, que nos invita a comprender nuestro pasado libertario para seguir siendo una República respetuosa de la dignidad humana y fieles a los ideales-valores independentistas en este nuevo milenio

en que nos ha tocado vivir. Esta lectura, es deseable en el currículo escolar, en tanto aspiración, en tanto ideal de promoción en niños, niñas y de nosotros como docentes que permita encontrarnos con las exigencias y expectativas de quienes lideraron ese proceso emancipatorio.

Hay que considerar que lo que hagamos por avivar el sentido de lo que representa la Independencia en el currículo debe coincidir con los ideales y aspiraciones colectivas del país, Latinoamérica y el Caribe. Voy a presentar una opción de cómo el Bicentenario debe ser preocupación formativa como fenómeno al que aspira toda sociedad como lo señala la Ley 115 de 1994 en el numeral 4 del artículo 5: “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”. De ahí, la importancia de cómo enseñar nuestros hechos históricos, ya que la imagen que tenemos de ellos, está asociada a la historia tal como se nos contó cuando éramos niños. Ella deja su huella en nosotros para toda la existencia. Sobre esta imagen, que para cada quien es un descubrimiento del mundo y del pasado de las sociedades se incorporan de inmediato opiniones, ideas fugitivas o duraderas, como un amor-pasión hacia un personaje, al tiempo que permanecen, indelebles, las huellas de nuestras primeras curiosidades y de nuestras primeras emociones hacia hechos, lugares y personajes de la historia. Son estas huellas las que es preciso conocer, dar a conocer o reencontrar en el currículo escolar, ya que la historia que se cuenta a los niños permite conocer la identidad de una sociedad y su permanencia a través del tiempo.

En este sentido, lo planteado tiene que ver con el propósito de considerar el currículo escolar como aquel conjunto de posibilidades que una institución educativa ofrece para la mejor formación integral de los educandos, lo que permite sentenciar que el ser de la escuela hoy, es decir, lo que es realmente, debe ser el de una institución que forme identitariamente hacia los valores de nuestra epopeya independentista, como son la solidaridad, la igualdad y la libertad, en tanto estos valores identitarios implican la formación de sujetos históricos que

como actores sociales sean capaces de compartir en tiempo presente los ideales y aspiraciones de Bolívar, Nariño, Carbonell, Policarpa Salavarrieta, Manuela Beltrán, Lorenzo Cárcamo, Hermogénes Maza, Francisco Núñez, José María Melo, los Piñeres de Mompo, por solo citar algunos de nuestros próceres; y, esto se logra mediante la comprensión del saber de la más humana de las ciencias sociales, la historia, en cuanto ella da respuestas a interrogantes del presente en diálogo con el pasado.

Entonces, la comprensión hacia los valores del Bicentenario Independentista deben estar vertidos en el currículo escolar para responder a la formación integral de niños, niñas y jóvenes en su situación real: el contexto donde han nacido, crecido y se estén formando. Esto implica que el currículo es el llamado a formar sujetos críticos con voluntad por aprender todo lo relacionado con este hecho histórico, como lo que cada uno de nosotros como maestros y maestras “descubramos” de ese pasado glorioso sus enseñanzas para ser puestas en escena con goce placentero e intelectual en el aula de clase, lo que permite en función del presente dejarnos llevar por la historia a través de la reflexión crítica como el ejercicio cotidiano por parte de los estudiantes de poder entrar en contacto con nuestro ayer.

Si una de las razones de ser de un currículo es fomentar la identidad de los valores consustanciales a nuestra nacionalidad, entonces, todos los implicados en su construcción tienen por delante la tarea de desarrollar y fortalecer en la escuela estas valoraciones que nos vienen de todo lo que ha significado y significa el proceso de independencia, para preguntarnos ¿qué esperan nuestros niños, niñas y jóvenes de la escuela en relación con este aprendizaje? ¿Interiorizar esos valores para sentirnos ligados como hijos e hijas de una misma patria como producto de la Independencia! ¿Aprender esas valoraciones a través de los saberes presentes en el currículo escolar!

Tenemos por delante el desafío de responder con proyectos pedagógicos frente a esta formación bicentenaria, y esto se logra a partir de los saberes que niños

y niñas quieran aprender en la escuela. Es interesante en este punto ir del macro sistema institucional escolar al micro sistema del propio ámbito curricular disciplinar (por ejemplo las ciencias sociales), reconstruyendo entre docentes y estudiantes la memoria histórica de nuestra independencia para ver en qué forma niños y niñas construyen este conocimiento independentista desde las disciplinas curriculares y respondan a las expectativas que nos convocan el 2010 y el 2019 como el deber ser de toda institución educativa: promover sus ideales-valores como enseñanza formativa en el currículo escolar. Se trata de valores que han llegado a constituirse en consustanciales de nuestro Estado Social de Derecho, en la búsqueda constante de promover una cultura democrática en valores desde la Constitución Política.

¿Cómo curricularizar todo lo que significa esta magna celebración en las instituciones educativas? Que el currículo de básica y media promueva estrategias pedagógicas y didácticas en los diferentes contenidos curriculares que el docente seleccione para formar en esos valores que favorecen el amor, la identidad y el sentido por la patria. La Independencia viene a ser la expresión más importante de nuestra historia: es la representación máxima de esa identidad con la patria, en tanto sus valores y el heroísmo presentes en ella son una reafirmación de que como nación cabemos todos. Convocar en el currículo escolar este momento histórico viene a significar la estrecha relación del currículo con nuestra historia, con nuestro pasado para que haga parte de la cotidianidad de nuestras escuelas quienes participaron anónima o visiblemente como personajes en esa dinámica histórica.

Lo anterior para reflexionar acerca de la ubicación de cada aspecto de la Independencia como trayectoria histórica en el currículo: esto, para ser tenido en cuenta por los docentes para que acompañen a niños y niñas a entrar en el maravilloso y atrayente mundo de lo que significa esta historia bicentenaria, lo que viene a revelar nuestra condición de que hacemos parte de ese pasado glorioso desde el presente. Para ello, debemos favorecer la comprensión de la relación entre el pasado y nuestro presente, relación esta que debe hacer suya

el currículo, para que cada aspecto y personaje del proceso independentista estén en las diferentes acciones curriculares de la enseñanza y el aprendizaje. De ahí, que es imprescindible promover acciones pedagógicas y didácticas para el desarrollo de este acto conmemorativo, no como una cátedra más, sino como una nueva mirada pedagógica por lo cultural, lo político, económico, etc., en los procesos de formación.

Creemos que con esta actividad curricular se contribuye al proceso de integración entre pasado-presente y futuro a partir de la educación y la formación favoreciendo la difusión por la comprensión de este hecho histórico, incorporando a la vida escolar a través de las acciones de sus personajes actantes y anónimos de esta gesta independentista, posibilitando así, la socialización de sus diferentes aspectos para pensarnos como nación en el tiempo.

EL PENSAMIENTO EDUCATIVO DE SIMÓN BOLÍVAR

El pasado 19 y 20 de septiembre tuvo el honor de acompañarnos en las actividades del segundo semestre (2008) de la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar, el distinguido académico caucano doctor Queipo Timaná Velásquez, que es el responsable de orientar el Seminario “Políticas y Reformas Educativas” en este programa de estudios avanzados. Luego de haber cumplido con sus compromisos como docente, quiso el doctor José Consuegra Bolívar que se le llevase a conocer el “Templo del Pensamiento del Libertador Simón Bolívar”, como es el Museo Bolivariano (ubicado en la Casa de la Cultura), orgullo de la Universidad Simón Bolívar, y en especial de su rector fundador, doctor José Consuegra Higgins, quien se dio a la magna tarea de coleccionar lo singular y lo general de nuestro prohombre, tarea que ha sido cuidadosamente seguida por su esposa, doña Anita de Consuegra.

El doctor Timaná (en la actualidad lidera el proyecto “Antioquia Visión 2020” en materia educativa) no pudo más que regocijarse en un profundo silencio de admiración ante la portentosa obra de estudio del pensamiento del más grande hombre de América. Este compartir por más de hora y media, con quien

fuera el decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en ese espacio lleno de profundo significado histórico para las generaciones del presente y del futuro, permitió el intercambio de opiniones y estrategias formativas pensando la impronta del Libertador en el campo de la educación, para solo citar este.

Anotábamos que desde ese vasto y rico material documental, se hace imperioso abrir las compuertas a la investigación a través de la construcción y sustentación de una línea de trabajo pensando este pensamiento. Le señalaba a nuestro invitado que la Universidad Simón Bolívar tiene grupos de investigación, que se han consolidado en los últimos ocho años, lo que le ha permitido a la Institución escalafonarlos en la “Plataforma Scienti” de Colciencias, entre ellos el Grupo de investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe colombiano. Nos sugería el doctor Timaná que desde este grupo y en fuerte trabajo con los estudiantes de la Maestría en Educación, se instituyera una línea de investigación “Pensamiento Educativo de Simón Bolívar”, que sería la encargada a partir de un proyecto de investigación a socializar todo este conocimiento que sustenta este “Templo del saber” del Libertador.

Atendiendo sus recomendaciones, con el resto de investigadores que hacen parte del Centro de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía, adscrito al Instituto de Investigaciones de la Universidad Simón Bolívar, se construirá ese proyecto académico, que piense y recree en el marco del Bicentenario de nuestra independencia, aquellos valores que en lo educativo aún siguen vigentes y son huellas indelebles que requieren ser promovidos a través del Paradigma de la Educación y la Formación de Latinoamérica y del Caribe. Tenemos entonces, un compromiso con la educación para adentrarnos en todas esas joyas bibliográficas que hacen parte de este museo. Este paradigma, debe tener como punto de partida abocar el pensamiento del Libertador, para que él se constituya en la relación obligada de poder comparar lo educativo con el pensamiento constitucional de Bolívar, con el pensamiento económico, que para este caso ya hay trabajos de suma importancia, reconocidos a nivel nacional e interna-

cional, como son las obras del doctor José Consuegra Higgins: *Las ideas económicas de Simón Bolívar* y *Las ideas políticas de Bolívar*, que han contribuido a establecer estas relaciones con lo social y político.

Este paradigma producto de la visión de Simón Bolívar ilustra la nueva aurora para “Nuestra América”, que significa no olvidar nuestras raíces, nuestra cotidianidad, significa que su pensamiento que se desenvuelve en su obrar y que ha sido estudiado en toda su complejidad por académicos de todo el mundo, urge de estrategias pedagógicas para socializar todo ese dechado de obras presentes en ese templo: allí está presente su pensamiento filosófico dentro de ese mundo del sentido común que le tocó vivir, y que el intuyó visionariamente en su Carta de Jamaica de 1815. El Libertador como filósofo de la existencia de esa América Nuestra pensó como hombre entre los hombres, y esto explica la atracción que su pensamiento ejerce en la actualidad. De ahí nuestra invitación, que en términos de M. Foucault, significaría, realizar una arqueología y una genealogía de todo lo expuesto en el “Museo Bolivariano” a fin de entablar un diálogo entre el pensamiento educativo de Bolívar y la realidad social, política, económica y cultural.

Esto se une al llamado del doctor Timaná: hacer un uso formativo, pedagógico y didáctico de estos documentos que nos informan de nuestro pasado y que permiten la relación con el presente. Se tratará por parte de los investigadores de seleccionar una época, reconstruir períodos y elegir acontecimientos, lo que en palabras de Max Weber (1984, p.53), viene a ser la convicción que el investigador tiene de esa relación: “Sin las ideas de valor del investigador no existiría ningún principio de selección temática ni un acontecimiento sensato de la realidad individual”.

Lo anterior ayudaría a comprender nuestro pasado en función del presente, pero él se halla formativamente comprometido con el pasado, porque este nos dice cómo estamos hoy, cómo sufrimos, cómo recordamos y esperamos, en una palabra, esta relación nos permite vivir en la plenitud de nuestra realidad,

ya que en esa relación se encuentra siempre el futuro, porque en esas huellas del pasado estamos siempre formándonos para proyectarnos en el presente como concreción de un tiempo y de unas circunstancias.

BOLÍVAR O EL DISCURSO DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA: SU FINALIDAD EN LAS PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

El presente aparte se constituye en un permanente homenaje al más grande Hombre de Nuestra América en sus 173 años de su desaparición física, y como uno de los desarrollos iniciales de la investigación que se viene adelantando en el Proyecto: “BOLÍVAR O EL DISCURSO DE UNA EDUCACIÓN EMANCIPADORA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO”. Por lo tanto, es un texto en elaboración y por ello, se considera pertinente someterlo a discusión con los miembros de la comunidad académica y cultora del pensamiento del Libertador Simón Bolívar. El planteamiento central se aborda mediante los siguientes principios: 1) El ser humano se forma, es decir, se hace en un permanente proceso de individualización y socialización desde donde construye su vida. 2) La formación humana bolivariana, como preocupación nodal de una pedagogía para la comprensión y la emancipación, se centra en la persona, la cultura, lo dialógico, lo creativo y lo subjetivo, desde donde se realizan los actos pedagógicos. 3) La cultura como texto en permanente construcción colectiva a partir de los sujetos, se dinamiza entre la tradición y lo moderno, para producir construcciones de sentidos plausibles, contextos y escenarios significativos donde se forma la persona en una relación formación y cultura. Pensar la formación humana desde una educación emancipadora como esencia y fin de los procesos formativos para el sujeto educable, exige pensar al sujeto de la formación a partir de la cultura, es decir, al hombre y a la mujer, como seres inacabados en nuestro contexto latinoamericano. El formarse permanentemente, se asume como desafío.

Enfrentar este reto no es sencillo, porque estamos hablando del ser humano que se está haciendo desde su constitución psíquica, biológica, histórica, social, etc., complejidad que ha sido objeto de estudio de varios pensadores a

través de la historia de la humanidad. Sería bueno preguntarnos: ¿Qué condiciones de educabilidad de ese ser complejo latinoamericano hacen posible su formación para la comprensión crítica y emancipatoria de nuestras realidades? ¿Estas condiciones nos permiten iniciar el camino a partir de la construcción de una Pedagogía Libertaria. La formación permite al ser humano identificarse como ser personal, camino a la comprensión crítica y emancipatoria, a la autonomía, a la búsqueda de su plenitud humana, procura la condición de perfectibilidad de un ideal de hombre y de mujer latinoamericanos. Avanzar hacia este propósito es posible por la dialogicidad histórica, geográfica, étnica, religiosa y cultural de nuestros pueblos que nos invita a derrumbar las fronteras para construir una sola América como la soñó El Libertador. Al abrirnos a este ideal de formación de lo latinoamericano, nos abrimos a autorreconocernos, a reconocernos, a enriquecernos desde nuestro acervo cultural, con nuestros intercambios simbólicos para construir sentidos de vida, gracias a que podemos hacer uso de un imaginario de “larga duración” del pensamiento del Libertador Simón Bolívar: la construcción de la nación que él soñó; lenguaje de una representación social mediante el cual se vehicula la utopía bolivariana, lo que nos permite conversar a través de sus escritos, afianzando el ser prático, haciendo esto explícito en las prácticas curriculares en los procesos de formación en nuestras Instituciones Educativas.

El ser humano como ser personal, constructor dialógico de realidades, responde a otra característica y es a su cultura, en el sentido en que construye una realidad social, en la que están inmersos unos sujetos con sus intereses y emociones; en ella, se racionaliza y se humaniza mediante la cultura, construyendo un ethos cultural. En los diferentes documentos del Libertador en relación con la educación, permea el ser cultural latinoamericano que al construirse tiene la capacidad de interpretar y transformar la realidad en el contexto de esta América Nuestra como la llamara José Martí. Esto nos lleva a proponer la formación para un ser situado, que busca su humanidad profunda a partir de sus necesidades, aspiraciones y valoraciones, que son las del ser latinoamericano, desde su historia y su cultura, que se sitúa en un horizonte de dependencia y

alineación, pero, a la vez en la tarea de emanciparse y con ello, transformar esa realidad a partir de la educación. Se hace preciso, traer a referencia los aportes de la concepción educativa del Libertador Simón Bolívar, para que estén presentes en los procesos de formación, donde le otorga al ser humano la categoría de ser persona desde la educación.

Lo anterior, porque las características y condiciones del ser humano en general, se deben concretar a partir de una pedagogía nuestra, extraída de nuestros países, de ahí, la propuesta de una Pedagogía Libertaria, que centre su reflexión en la singularidad de la persona en el contexto latinoamericano, a partir de su capacidad de interpretación, comprensión y transformación de esta realidad. Esto se sintetiza en los principios de la Identidad Cultural que Bolívar siempre promovió, en especial en la visionaria Carta de Jamaica de 1815, que nos conlleva al siguiente interrogante: ¿Para qué un ideal de formación humana bolivariana como esencia y fin de la cultura? Responderse adquiere sentido, cuando este ser humano formado en nuestras instituciones educativas se sitúa en América Latina y desde una educación centrada en una praxis formativa bolivariana, que conlleva una praxis social y cultural hacia lo emancipatorio, a través de la cual se hace manifiesto el pensamiento de Simón Bolívar. Partir de los anteriores presupuestos para la formación humana como ideal de cultura desde dicha Pedagogía, hace posible el surgimiento de Proyectos Históricos Educativos que configuren la base de la construcción de una Nación participativa, pluralista, democrática y propiciadora del establecimiento de un orden social justo y digno en Nuestra América.

Si se parte de esta concepción de hombre y mujer en un permanente haciéndose, entonces, cabe la pregunta: ¿Cómo se forma desde la Pedagogía Libertaria situada en el pensamiento de Simón Bolívar? La formación a propiciar es la que responde al proceso de personalización y socialización. La dinámica educativa a partir de ella está en función de un ideal de formación de la persona humana, potencia su personalización en función de su proyecto de vida desde la impronta bolivariana. Entonces, la formación humana a promover, se vehi-

cula desde uno de los núcleos del saber pedagógico, cual es la educabilidad, que es “el conjunto de disposiciones y capacidades del educando, básicamente de su plasticidad y ductilidad, que le permiten recibir influencias y reaccionar ante ellas, con lo que elabora nuevas estructuras, que lo personalizan y lo socializan”. Las características de la educabilidad a partir de esta Pedagogía potencian el proceso de personalización del ser en tanto categoría exclusivamente humana. Además de ser personal, la educabilidad se caracteriza por ser intencional, dinámica y necesaria; si esta no se asume, es imposible pensar en la autorrealización desde la educación comprensiva-emancipadora. Por ello, se apoya en la educabilidad para educar en y para la autonomía, en la identidad cultural, en la emancipación y en la libertad.

El educando que a formarse en estos presupuestos bolivarianos de una educación en y para la comprensión y la emancipación, responde al tipo de hombre y mujer para América Latina, lo cual constituye una aprehensión y resolución de la problemática de nuestros países y la relación de ella con los valores para la convivencia, solidaridad y libertad, como impronta de Simón Bolívar para la creación de una Gran Nación. ¿Cómo relacionar el ser personal con el ser social? ¿Solo es posible cuando se promueve desde la formación la capacidad de relacionarse, asociarse, a partir de pensamientos comprensivos de instituciones que respondan a nuestras realidades, a la convivencia y a la solidaridad de nuestros pueblos. De allí, que es válido retomar contextualizando al presente los valores que en sus documentos Bolívar siempre proclamó. ¿Cómo se entiende la Pedagogía Libertaria como esencia del educando de nuestros países?

Esta pedagogía se entiende desde la apertura que nuestras instituciones educativas posibiliten los valores del pensamiento del Libertador como horizontes de sentidos de vida, a partir de los cuales cada uno de nosotros identifiquen su proyección personal, viable, en pos de su emancipación; es decir, encarna la imagen que la institución proyecta hacia la exterioridad, haciéndose el educando responsable de su actuar cotidiano bajo esos valores que tienen un alto significado en función de la realización de nuestros países. Será la impronta de

Bolívar, como impronta fundante de la autorrealización de cada uno de ellos la que nos proporcione los criterios para alcanzar la comprensión y emancipación desde la educación. La formación humana del hombre y mujer a formarse busca dar respuesta con esta Pedagogía a sus necesidades existenciales-contextualizadas: ser, estar, tener, hacer, a fin de reconocerse en sus carencias y limitaciones-contextualizadas, buscando potenciarlas en función de sí mismo y de su proyección como ser emancipado. Por eso, desde esta perspectiva de una educación comprensiva y emancipadora presente en esta pedagogía, se aspira a que esta formación no se agote con una disciplina o un curso o un seminario, sino que de manera interdisciplinaria nos acerquemos a la complejidad del pensamiento bolivariano como un ideal histórico, cultural y educativo como un propósito de la Pedagogía Libertaria y como un reto para los procesos de formación en nuestros países.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIADA

Angulo, J. (Coord.) (1994). *Teoría y desarrollo del curriculum*. Granada: Aljibe.

Bourdieu, P. y otros (1998). *La reproducción*. Barcelona: Fontarrama.

Brandi, S. y otros (1997). *Prácticas docentes e investigación educativa*. Argentina: Editorial Fundación Universidad de San Juan.

Consejo Nacional de Acreditación, CNA (1998). *Criterios y procedimientos para la acreditación previa*. Santafé de Bogotá.

De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.

Del Pozo, M. (2000). *Currículum e identidad nacional*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Díaz B., A. (1989). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Buenos Aires: Trilias.

Díaz B., A. (1994). *Curriculum y evaluación escolar*. Argentina: Aique.

Díaz B., A. y otros (1994). *Práctica docente y diseño curricular*. México: CESU.

Eggen, P. y otros (1996). *Estrategias docentes*. México: FEC.

- Escudero, J. (Ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Educación.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. M.E.C.
- González, M. (1994). Bibliografía sobre temas transversales. En *Revista de Ciencias de la Educación*, 213. ICCE, Madrid.
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corregidor.
- Goodson, I. (1998). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Gvirtz, S. (2007). *Del currículum prescripto al currículum enseñado*. Argentina: Aique.
- Iafrancesco, G. (1998). *La gestión curricular*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Reina Ltda.
- Iaies, G. (Comp.) (1995). *Didácticas especiales*. Argentina: Aique.
- Jansen, J. (2000). Cultura emprendedora en jóvenes. En G. Pérez y cols (Coord.), *Educación y jóvenes en tiempos de cambio*. España: Uned.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1996). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá: PIIIE.
- Mora, R. y otros (2006). *Epistemología y pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento*. Tomo I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. y otros (2006). *Epistemología y pedagogía de los saberes en la sociedad del conocimiento*. Tomo II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2008). *Prosopografía de educadores. Hacia la configuración y organización del Diccionario de Educadores del Caribe colombiano*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2008). *Reflexiones educativas y pedagógicas desde la investigación*. Tomo I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*. Tomo II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Caminos para hacer investigación educativa*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Estado del arte de la investigación curricular*. Tomo I. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Estado del arte de la investigación curricular*. Tomo II. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Reflexiones educativas y pedagógicas desde la investigación*. Tomo 2. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Mora, R. (2009). *Reflexiones educativas y pedagógicas desde la investigación*. Tomo 3. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

- Mora, R. (2010). *Biografías de instituciones educativas de la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2010). *Derecho Educativo*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2010). *Recreando la construcción de un currículo para la región Caribe*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2015). *Currículo y saberes en la formación de abogados*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. y otros (2015). *Saberes y formación ciudadana. Enfoques socioeducativos e históricos*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pilar, M. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée.
- Puiggros, A. y otros (1992). *Estudios comparados en rducación en América Latina*. Brasil: Libros del Quirincho.
- Román, M. y otros (1994). *Currículum y enseñanza. Una didáctica centrada en procesos*. Madrid: Editorial EOS.
- Ruiz, J. (Coord.) (2000). *Teorías curriculares*. Tomo I. Madrid: Editorial Universitas.
- Sarramona, J. (Ed.) (1987). *Currículum y educación*. Barcelona: CEAC.
- Vinuesa, M. (2002). *Construir los valores. Currículum con aprendizaje cooperativo*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Weber, M. (1984). *La objetividad del conocimiento en la ciencia y la política sociales*. Barcelona: Alianza Editores.