

**HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL DERECHO: RETO DEL
NUEVO MILENIO**



INTEGRANTE:

ANCIZAR ANGARITA BARRAGAN.

DIRECTOR DE TESIS

Dr. REINALDO MORA MORA

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR.
MAESTRIA EN EDUCACION.
GRUPO DE INVESTIGACION EN EDUCACION, PEDAGOGIA, Y
CULTURA EN EL CARIBE COLOMBIANO
LINEA DE INVESTIGACION: PRACTICAS CURRICULARES, PEDAGOGIA,
EVALUACION Y PROCESO DE ACREDITACION

BARRANQUILLA.
2010.

**HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL DERECHO: RETO DEL
NUEVO MILENIO**

Trabajo de Investigación presentado al Dr. Reynaldo Mora Mora, Director de la
Maestría en Educación, como requisito para optar el título de magister en Educación.

Estudiante:

ANCIZAR ANGARITA BARRAGAN

**UNIVERSIDAD SIMON BOLIVAR.
MAESTRIA EN EDUCACION.
GRUPO DE INVESTIGACION EN EDUCACION, PEDAGOGIA, Y
CULTURA EN EL CARIBE COLOMBIANO
LINEA DE INVESTIGACION: PRACTICAS CURRICULARES, PEDAGOGIA,
EVALUACION Y PROCESO DE ACREDITACION**

BARRANQUILLA.

2010.

**INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
EDUCATIVAS**

NOTA DE ACEPTACION.

PRESIDENTE DEL JURADO

JURADO

JURADO

Responsable de la investigación educativa

DEDICATORIA:

Este título se lo dedico a Dios, como prueba de su existencia; las maravillas del Universo y del Hombre como seres que denotan su perfección hechas por él, su majestuosidad e inteligencia proyectadas en el conocimiento.

A mis padres Gustavo y María (q.e.p.d), quienes me dieron mi ser; creyeron, apoyaron e impulsaron el desarrollo de mi conocimiento, para ser lo que hoy soy.

A mi esposa, Myriam, a mis hijos Mauricio Alexander, Diego Alejandro y Adriana María; quienes disfrutaban del correcto sentido de familia como respuesta a lo que he aprendido en lo largo de mis años.

A mis profesores, como orientadores del proceso de formación e impulsores del aprendizaje al servicio del conocimiento y de la ciencia.

A la Universidad Simón Bolívar como plataforma que impulsa el saber y la ciencia desde el Horizonte pedagógico Socio-Critico.

AGRADECIMIENTO:

Este trabajo fue posible gracias a la colaboración de personas interesadas en el mejoramiento de la calidad académica y educativa de la educación en Colombia, la región Caribe y Barranquilla como epicentro de la Costa; en manos de aquellos que orientan la enseñanza como libertad, como forma de superación personal y social, como símbolo de desarrollo, como índice de proyección industrial; gracias a los interesados en promocionar a la educación como único medio para conseguir la Paz, a los que miraron a la educación como el Horizonte infinito de transformación y crítica del conocimiento del hombre, a los que miran y emulan la superación de países que hoy son potencia gracias al desarrollo de la ciencia y la tecnología, a los que tiene esperanza en mantener a la educación como fórmula para salir de la pobreza y gracias a todos aquellos que aun, siendo tradicionalistas en la transmisión de su saber, mantienen las ganas y el convencimiento que este es el mejor medio para llegar a ser libres.

Gracias a la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla por ser la plataforma que impulse y promueva, a través de sus especializaciones y maestrías, el conocimiento y el aprendizaje de los habitantes de este sector de Colombia, al señor Rector Fundador José Consuegra Higgins, a nuestro rector Ejecutivo Dr. José Consuegra Bolívar, a la Directora de Investigaciones Dra. María de los Ángeles Pérez, al decano de la Facultad de Derecho Dr. Porfirio Bayuelo S. a nuestro Director de la Maestría en Educación Dr. Reynaldo Mora Mora y demás Docentes especializados que conforman esta gran obra de desarrollo para el país y el mundo.

RESUMEN ANALITICO EDUCATIVO (R.A.E)

La presente investigación surge del hecho de considerar nuevas propuestas desde la pedagogía para dar cumplimiento a las nuevas enseñanzas para la formación del Abogado.

Pensar en la relación críticamente comprometida entre la enseñanza y el derecho para la formación de abogados del nuevo milenio, es ir más allá de los discursos repetitivos y plantear alternativas transformadoras y críticas requeridas por el mundo globalizado.

El contexto de la globalización y lo que ella deriva, obliga a repensar la formación de abogados, y en ella la forma cómo se enseña el conocimiento jurídico. Entre una de esas tareas está la de construir formas alternativas en esta categoría. Para este fin es muy importante el legado teórico realmente existente de toda la tradición de la Pedagogía Crítica y de Aebli, desde estas corrientes del pensamiento pedagógico, se concretan planteamientos teóricos-pedagógicos-didácticos-curriculares, que nos ayudan al abordaje de la realidad socio jurídico, que nos acerca a la cotidianidad de esta realidad. A este respecto, una tarea así mayúscula, consiste en revisar y construir las formas de enseñanza formuladas por este didacta alemán como culturas concretas en el contexto de la enseñanza, que contribuye a decantar los proyectos y las experiencias de los estudiantes y docentes como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: son formas específicas para afrontar con inteligencia los nuevos desafíos de la formación de abogados.

PALABRAS CLAVES: enseñanza, pedagogía, crítica, formación.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	04
CAPITULO I	23
1. MARCO DE REFERENCIA	23
1.1 Marco Histórico Institucional	23
1.2 Marco Teórico	27
1.2.1 Teorías Críticas y Practicas Educativas	45
1.3 Marco Conceptual	95
1.4 Marco Legal	96
CAPITULO II	
DISEÑO METODOLÓGICO	100
CAPITULO III	
ANÁLISIS DE RESULTADO DEL TRABAJO DE CAMPO	102
CAPITULO IV	
CONSTRUCCIÓN DE LA PROPUESTA	146
CAPITULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	162
BIBLIOGRAFÍA	166



INTRODUCCIÓN

Es el presente un proyecto de amplia cobertura en el cual se conjugan un conjunto de acciones investigativas, de un grupo de profesores abogados que desarrollan la maestría en educación que se lleva a cabo en el programa de posgrados de la Universidad Simón Bolívar. En este estudio se reflexionará sobre la calidad de la enseñanza que se imparte en el programa de derecho, prospectando el valor que puede tener una educación crítica impartida por los profesores de este programa, en contraposición a la forma tradicional en que muchos docentes abogados aún presentan sus saberes en esta facultad

En lo que a este aparte investigativo conlleva, se toma como punto de partida el presupuesto que la orientación que la Universidad brinda en su currículo en cuanto a su accionar pedagógico debe estar fundamentado en el Instrumento llamado Horizonte Pedagógico SocioCrítico, que no es más que una perspectiva crítica para la enseñanza dentro de las aulas universitarias, hecho este que no ha sido acogido por algunos profesores en este caso específico del programa de derecho, tal vez por su carencia de una formación pedagógica crítica o posmoderna o por la supervivencia de la cultura racionalista, de la educación tradicional que aún subsiste en la forma en que algunos docentes abogados presentan sus saberes a sus estudiantes en el programa.

Se espera que con lo que aquí se proponga, sobre la necesidad e implementación de una pedagogía crítica, que un mayor número de docentes, se acerquen al uso del instrumento que aquí se plantea, en aras a la formación de abogados críticos que

sepan afrontar las expectativas que el nuevo ordenamiento jurídico a nivel local, nacional e internacional exige dentro del proceso de globalización del derecho que cruza al planeta.

Se formularon por tanto varios interrogantes dos en cada sub proyecto, una primera pregunta para dar respuesta al proyecto global que cubre al grupo de profesores abogados que estudian colectivamente la relación entre enseñanza crítica y derecho y otra que tiene que ver con el subproyecto especial de cada profesor, en este caso específico, la enseñabilidad bajo el Horizonte Pedagógico SocioCrítico en la práctica del docente de la facultad o programa de derecho en la Universidad Simón Bolívar.

En cuanto al primer interrogante que globaliza al proyecto, se formuló la siguiente pregunta, para unificar en una perspectiva de totalidad lo investigado:

¿Qué significado tiene pensar en la relación críticamente comprometida entre enseñanza y Derecho en la formación de abogados en el Nuevo Milenio?

La respuesta dada a este interrogante implicó precisar qué se entiende por una propuesta alternativa de esta naturaleza, como lo determinante en este reto que se asume desde la presente investigación.

Por tanto se determinaron las características de dicha propuesta a partir de la demanda y del compromiso de la enseñanza del derecho en el nuevo milenio, desde una perspectiva crítica lo cual permite y permitirá acercarse a acciones de orientación y

práctica de la actividad que se desarrolle dentro del marco del Proyecto Educativo Institucional y del Horizonte Pedagógico Sociocrítico que aquí se consideran, al interior de las aulas de clases en relación con el entramado curricular prospectado y con toda la orientación teórica necesaria para orientar lo investigado a la respuesta del interrogante propuesto.

Es bien sabido que la docencia establece lazos con la enseñanza de los saberes. Esos lazos promueven en los procesos de formación la integración de lo que se enseña con la vida misma, pero ahora se requiere que sea desde la investigación de la realidad jurídico-social. A partir de esta relación crítica el docente goza de la autonomía necesaria para el desarrollo del abordaje de las problemáticas de la sociedad a partir del derecho. Los nuevos desafíos para el docente de derecho deben concentrarse en la estimulación de formas básicas de enseñanza adaptativas destinadas a alcanzar metas, objetivos o fines, y a crear las condiciones, medios y técnicas para la promoción de abogados con responsabilidad frente a lo presupuestado por el Estado Social de Derecho en el nuevo milenio.

Por otra parte se formuló un segundo interrogante en el caso específico de este proyecto que tiene que ver con la relación y asimilación que debe hacer el docente del Horizonte Pedagógico SocioCrítico para la formación de abogado críticos sociales dentro del nuevo milenio : Por esta razón se pregunto:

¿Cuál es la importancia que adquiere, para los estudiantes, el conocimiento y puesta en práctica del derecho, dentro de este programa, si los profesores se acogen al Horizonte Pedagógico SocioCrítico establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Universidad Simón Bolívar?



Se supone que a partir de la relación entre el conocer del derecho por parte del estudiante, como resultado de la aplicación del Horizonte Pedagógico SocioCrítico vigente en la Universidad Simón Bolívar, el docente promoverá en sus alumnos, una visión jurídica más acorde con las necesidades del Estado Social de Derecho planteado en la Carta Política de 1991. Por tanto los desafíos pedagógicos para el docente del Programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar deben acondicionarse a una pedagogía crítica, tendiente a promover estudiantes con un buen manejo de la hermenéutica jurídica, los presupuestos sociojurídicos y jurídicos y una gran capacidad de argumentación cuando se trata del manejo de la retórica en el foro.

Se reitera como pretensión de este proyecto la orientación del proceso de adquisición y puesta en práctica de los saberes jurídicos enfatizando en el Horizonte Pedagógico sociocrítico, con miras a la formación de abogados interpretes de la normatividad de una perspectiva social y crítica dentro del actual ordenamiento jurídico, Local, nacional e internacional

A manera de conclusión sobre lo planteado, se pretende resaltar la relación entre el saber jurídico y el Horizonte Pedagógico Sociocrítico y sus repercusiones en la formación de abogados. Este pensar la relación de docencia y derecho no se reduce al diagnóstico de por sí sino a una reflexión sistemática del fenómeno o interacción considerada. Se pretende lo largo de este trabajo formular unos presupuestos básicos para que la relación saber y Horizonte Pedagógico Sociocrítico se lea desde concepciones críticas que modelicen la dinámica para interpretar lo jurídico como un hecho social inserto en el proceso formativo. Este pensar implica organizar los conocimientos hacia la articulación con la realidad que alteren el pensar-ser-hacer del sistema formativo y de la enseñanza del derecho con el propósito de mejorar sus objetivos esenciales. .

CONSIDERACIONES INICIALES

El contexto de estado Social de Derecho enmarcado dentro del ordenamiento jurídico a nivel local, nacional e internacional, cruzado por la globalización, obliga tener una visión idónea, por parte de las instituciones educativa de educación superior, en lo que respecta a la formación de abogados dentro de estas circunstancias, acordes con la nueva realidad socio jurídica que se vive en la presente época de comienzos del siglo XXI.

Una de las tareas que se deben implementar formas alternativas de tipo crítico en la formación de en este caso de profesionales del derecho. Para este fin es muy importante el legado teórico realmente existente de toda la tradición de la Pedagogía Crítica y de Aebli, desde estas corrientes del pensamiento pedagógico, se concretan planteamientos teóricos-pedagógicos-didácticos-curriculares, que nos ayudan al abordaje de la realidad socio jurídica, que nos acerca a la cotidianidad de esta realidad. A este respecto, una tarea así mayúscula, consiste en revisar y construir las formas de enseñanza formuladas por este didacta alemán como culturas concretas en el contexto de la enseñanza, que contribuye a decantar los proyectos y las experiencias de los estudiantes y docentes como actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: son formas específicas para afrontar con inteligencia los nuevos desafíos de la formación de abogados.

Esos dos tipos de conocimientos ineludibles, el de la tradición cultural del saber jurídico, que es propietario de la enseñanza y el de las propuestas alternativas para el nuevo milenio, como son las formas básicas de enseñanza, se añaden a la necesidad de impulsar en la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar la incorporar de la investigación en la docencia no sólo para la transformación, ni sólo para

aprender un determinado saber dentro de las áreas de formación de abogados, sino, también, ante todo, como aquel conjunto de conocimientos que pueden ser útiles a la relación de los estudiantes con la realidad social y poder formular de manera cotidiana cambios en la docencia como los garantes de alcanzar las propias metas que se impone el Programa de Derecho, que conlleve a la decisión de apuntalar una docencia crítica que consagre los valores de la Pedagogía Crítica.

Estas son las problemáticas y preocupaciones que forman parte de esta PROPUESTA. Se trata de someter a un estudio crítico y riguroso la relación de la docencia con el derecho; pero, ello, no es suficiente: se requiere dominar sus lógicas e intereses para actuar como una propuesta integradora, globalizadora e interdisciplinaria, para utilizar los insumos de la Pedagogía Crítica en esta articulación sentida para pensar la enseñanza del derecho como lo crítico del docente a fin de replantear o proponer preguntas que hoy son fundamentales en el quehacer del día en el aula de clase: ¿qué enseñar? ¿En qué forma? y ¿para qué? ¿Qué conocimientos promover para considerar a qué objetivos epistemológicos, éticos, políticos, etc., debemos considerar en la formación de abogados como desafío para el nuevo milenio?

En vista de las situaciones emergentes que propone el presente reto investigativo se hizo necesario el acopio de un equipo de docentes-abogados para compartir lo pedagógico, lo curricular, lo didáctico, lo investigativo y lo evaluativo por la necesidad de participar en un proyectos colectivos, esto es, con recursos humanos disciplinares, especialistas, para acercarse entre todos alrededor de las anteriores preguntas a fin de impulsar propuestas alternativas de enseñanza: esta es la meta y la solución de este proyecto.

Como forma de enseñar el derecho para investigar saberes, la docencia en esta articulación se plantea problemas y soluciones como pensamiento crítico y alternativo. Se requiere destacar varios en que se hace necesario prestar especial atención para la mejor comprensión de esta realidad tanto en la Facultad de Derecho, como en otras de carácter regional como nacional, proponiendo nuevas formas de enseñanza:

1.- La enseñanza del objeto del derecho para el sujeto que se forma:

¿Cómo formar? Desde esta categoría referencial se pretende proponer estas formas básicas de enseñanza. Este cambio entraña varias implicaciones para la acción formativa: por un lado, proponerlas con visión transformadora; por otro lado, el centro o prioridad de la una docencia-investigadora no será únicamente sobre las causas y factores que explican el hecho socio jurídico: se trata de compartir, criticar y crear conocimientos alternativos para usarlos de manera autónomas en los contextos jurídicos de parte del docente y el estudiante o el egresado.

2. Conocimientos y saberes para la creación, la crítica y la transformación:

Esto implica una redefinición de saberes y su relación con la docencia-crítica e investigativa para pensar en redefiniciones de diálogos presentes en ellas, que lleven a formular planes y proyectos desde los variados saberes de las áreas de formación de abogados. Se trataría de unir y fortalecer las oportunidades que se tienen para asumir críticamente los contenidos enseñables en la formación de abogados.

3. Conocimientos e intereses:

La convocatoria de identidades disciplinares alrededor de conocimientos e intereses puede ayudar a la docencia crítica a realizar cambios sustanciales en la formación de abogados que procuren redefinir las relaciones entre docencia con la realidad social

en el proceso formativo. Se trataría de volcar esos conocimientos e intereses hacia una “razón intercomunicativa”, interdisciplinaria, integrada críticamente para la producción de propuestas alternativas de enseñanza del derecho

4. La docencia crítica en sí más que los interminables contenidos temáticos:

Se trataría de la construcción de formas de enseñanza alternativas para afrontar las tensiones, retos y conflictos presentes en el proceso de formación de abogados para impactar esta realidad.

5. Pensar y hacer en la docencia del derecho:

Se trata de tensionar pensar y hacer, mediados por unas consideraciones éticas: “la educabilidad del ser humano”. Se pretende que de ese cómo y ese para qué del conocer-hacer se puedan desprender dos problemas centrales:

a) Cómo conocer y actuar en el proceso de formación de abogados desde una enseñanza crítica.

b) Cómo conocer y actuar en el proceso de formación de abogados para potenciar nuevas alternativas de enseñanza.

6. Los saberes de una docencia que impacte para la vida del profesional del derecho: se trata de promover nuevas relaciones y estructuras para la organización del currículo del Programa de Derecho que determine un conocer-ser-hacer articulado al contexto y a los movimientos alternativos educativos y formativos mundiales de las tendencias jurídicas contemporáneas.

7. La promoción de esta propuesta amerita una atención especial por parte de las autoridades académicas de la Facultad de Derecho y de la Universidad: se reclama un nuevo abogado, a través de una formación idónea y de una enseñanza adecuada a nuevo país y la región Caribe.

ANTECEDENTES

El proceso de enseñanza-aprendizaje-formativo del sistema educativo colombiano se ha definido por el marco constitucional y legal dentro de los parámetros del Estado Social de Derecho, en donde la formación se concibe como continua a través de niveles y ciclos; entonces, el criterio prima es que la realidad presente en la concepción jurídica fundamenta la formación de abogados y por ende su enseñanza como continuidad histórica. Al respecto, el artículo 67 de la Constitución colombiana reza: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Esta concepción constitucional acerca del formar difiere de manera fundamental con la norma establecida en la Constitución de 1886, en relación con el cambio cualitativo que plantea la Carta de 1991, que marca una ruptura con la etapa anterior. En este sentido, el Estado se refiere a la educación como un derecho de la persona en procura de que crezca y contribuya a elevar los niveles sociales y de vida de los colombianos. Solo en este sentido se puede entender el concepto de formación como proceso permanente, pues las transformaciones que desde ella se hagan, marcan la diferencia del Estado Social de Derecho frente al Estado de Derecho.

Con los cambios de 1991, el Estado a través de la normatividad educativa, con las leyes 30 de 1992 y 115 de 1994 dedicó la década de los noventa a definir y estructurar la dinámica del sistema educativo e implementar la acreditación y evaluación que debía conducir al país por la senda de una formación con altos niveles de competitividad en investigación y en la formación de magísteres y doctores; dinámica esta que no siempre ha sido precisa y realista, dependiendo mucho de los imprevistos políticos y económicos establecidos por el país en compromisos con

5. Reconocimiento del papel fundamental que juega la investigación a través de la conformación de Grupos y Centros de Investigación con el objeto de incorporar en los canales curriculares la circulación de la investigación.
6. Adopción de políticas de apoyo a la formación del Recurso Humano en los niveles de maestría y doctorado con la intención de reducir drásticamente el déficit en relación con países de América Latina y el Caribe.
7. Reforma al ICFES, haciendo que su nueva organización juegue un papel más activo en los procesos de evaluación del pregrado y bachillerato.
8. Convocatoria a Programas de Perfeccionamiento Docente en la práctica pedagógica universitaria, que busca la mayor eficiencia del quehacer docente a partir de la creación de espacios institucionales y de responsabilidad de las Instituciones Educativas.

La política educativa colombiana con la entrada de la Constitución de 1991 sentó las bases para tales propósitos, en el orden de la calidad de la educación, contando con instrumentos para la realización de pruebas como las ECAES.

El anterior análisis sumario de la situación actual de la educación colombiana y de las medidas de política educativa-formativa adoptadas para elevar los niveles de calidad y de competitividad del recurso humano que se forma, conduce a la necesidad de reflexionar acerca de las condiciones de enseñanza, en las que estas reformas podrían avanzar en términos de enseñanzas alternativas para el nuevo milenio.

Las políticas encaminadas producen diferenciación entre las instituciones y marginamiento entre los sujetos que actúan en ellas. Las diferencias se derivan de la mayor o menor productividad científica o de las posibilidades institucionales de ofrecer, por ejemplo, programas de alta calidad. Este carácter diferenciador, no es sinónimo de negatividad, más bien debe mirarse como un elemento de incentivo esencial para alcanzar mayores niveles de eficiencia, productividad y calidad en la formación integral, y es aquí en donde la enseñanza es clave. Una institución educativa, como la Universidad Simón Bolívar, y en concreto su Programa de Derecho debe permitir el despliegue de estilos alternativos pedagógicos-didácticos y curriculares en los procesos de formación. En tal sentido, ella traza unos objetivos centrales para tal fin, donde se tenga en cuenta su biografía particular para no desdibujar la huella institucional identitaria, que es su misionalidad:

1. Elevación de la calidad de la enseñanza con políticas de formación profesoral y estrategias claras a través de un mayor compromiso de la institución con la investigación y la docencia.
2. Trazar políticas curriculares integradas, interdisciplinarias y globalizadoras para relacionar los diálogos de saberes con problemas del entorno.
5. Inserción de la enseñanza del saber jurídico en la vida social, económica, política y cultural de la región y el país, aprovechando las ventajas posibles de competitividad para sus egresados.

Para el logro de tales objetivos, es necesario combinar de una manera eficiente y humana los criterios de una enseñanza crítica con la profundización de las reformas de la sociedad más estructurales, teniendo en cuenta los intereses y emociones de los docentes y estudiantes en el proceso de formación.

CAPITULO I.

MARCO DE REFERENCIA.

1.1. MARCO HISTÓRICO INSTITUCIONAL.

Cuando se habla de universidad, lo primero que viene a la mente es el concepto de academia por haber sido el primer lugar que formalmente se conoció como sinónimo de formación. Alude también a espacio de ecos y resonancias en donde todo se movía entre la medida y el regodeo, entre la lentitud y la paciencia y por la libertad, la tranquilidad y el saber como presupuestos básicos.

La Academia, en sentido fue la escuela fundada por Platón en el gimnasio que tomó su nombre del héroe Academo y que después de la muerte de Platón fue dirigida por Espeusipo (374-339 AC), por Jenócrates (339-334), Palemón (314-270) y por Crates de Atenas (270-268). La nueva academia arrancó con Carneades de Cirene (214-129) con un sesgo específico a despecho de la original en que primaba un pitagorismo rampante hasta que arribó Filón de Larisa (siglo I AC) y se inauguró un ciclo de eclecticismo que iba a durar hasta que cayó en un misticismo profundo con los neo platónicos y finalmente en el año 529 DC, el emperador Justiniano –que pasó a la historia por muchas cosas, entre ellas el código que se lleva su nombre– vetó la enseñanza de la filosofía y confiscó el cuantioso patrimonio de la academia. El último director, Damacio, se fue para Persia en busca de apoyo pero al cabo de un tiempo retornó desilusionado en compañía de un grupo de camaradas de aventuras (Abbagnano, 2004 Diccionario de Filosofía, México: FCE, pp. 27).

La Universidad Simón Bolívar, en cambio sin los duros escollos que le tocó lidiar en su academia presenta un perfil similar en cuanto al propósito formativo y nació por

la necesidad de que el pueblo, el pueblo raso, tuviera una casa de estudios para culturizarse y realizarse profesionalmente. Quizá el objetivo de Platón era otro, en cuanto al direccionamiento intelectual de la academia,-dirigido a la elite- pero en el fondo buscaba cómo centro académico, la posibilidad de conocer y de conocer con seguridad.

Nos será imposible comprender lo que era la USB mientras nos limitemos a repetir “que en la ciudad de Barranquilla hacía falta una nueva universidad” o se emprendería falsa ruta si se quiere creer que gracias a la fundación de la USB en marzo de 1973 se acabaron los problemas coyunturales del Pregrado con esa nueva oferta ilustrada. Muy pobre concepto de la USB se tendría si se persiste en verla como el resultado de una rebelión contra los abusos de los centros de educación superior que había en ese momento.

Por el contrario hay que mirar su aparición como secuela de un formidable empuje del espíritu educador que habitaba en su fundador y por ende no puede tratarse como un simple fenómeno secundario, espuma brotada de la inconformidad social. En realidad, José Consuegra Higgins, fundador de la USB pertenece a la historia de la educación en Colombia por su obra creadora que iba a entusiasmar a la región Caribe-su región-y cuyo destino muchos quisieran seguir.

Por lo que se alcanza a percibir a través del análisis documental y de los testimonios, estuvo lejos de ser tan radical como el pudo haberla soñado desde el fondo de su alma. Sacado a portazos de una universidad pública, el economista se reveló entonces hombre de acción hasta el su sentido de los obstáculos y de la necesaria colaboración del tiempo. A sus amigos no les ocultó su proyecto, intentar nada menos que erigir una universidad privada con visos pública, accesible a todos y asequible en especial a

los de menores recursos económicos. No bien se propuso el plan cuando ya estaba buscando el garaje para iniciar actividades con un quijotismo abrumador. Desde luego que guardando las debidas proporciones y sin ánimo encomiástico o ditirámico en exceso, es plausible cotejar la figura del fundador de la USB con la del fraile fundador de la Universidad de Alcalá en el otoño de 1509 porque los obstáculos materiales eran enormes, no había locales adecuados y el dinero escaseaba. Sin embargo ambos emergieron de extremas dificultades y vieron coronada esas empresas y así como Cisneros manifestaba públicamente su antipatía por los canonistas, de igual manera el fundador de la USB, Consuegra, no ocultaba sus antipatías por los burócratas de salón que todo lo torpedeaban. (Cfr. Bataillon 1996 Erasmo y España. México: FCE. Pp. 13 y s, Reportaje de Álvaro Castro Socarras a José Consuegra en: Revista Desarrollo Indoamericano numero 3, pp 5)

Los destinos futuros de la universidad, llamada solemnemente corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar se confiaron a un pequeño enjambre de abogados y de otros profesiones afines, que al promediar 1973 tomaron posesión de la nueva colmena e iniciaron el arduo trabajo de hacer producir la miel del intelecto en las abejas que muy pronto iban a colmar los salones de clases y en diciembre de 1980 salió la primera promoción de abogados, cuya facultad se hallaba bajo la égida del Dr. Eduardo Pulgar Lemus y el rector era ,obviamente ,José Consuegra Higgins.

Aunque los programas de estudio recogían las materias mínimas que en algunos casos, cómo en las facultades de derecho y en ciencias de la educación, más que simples abogados, pedagogos, economistas, trabajadores sociales etc., lo que buscaba, con afán, él fundador de la USB era formar profesionales con respaldo cultural e ideológico, hombres en condiciones de responder a las exigencias del país y con capacidad para estudiar y comprender sus problemas. Así en todos los semestres de las diferentes carreras se estudiaban materias como historia de la cultura, historia de

las ideas políticas etc. (Reportaje de Álvaro Castro Socarras a José Consuegra en la: Revista Desarrollo Indoamericano numero 3,pp 5)

La metodología implementada buscaba a todo trance cambiar la enseñanza de manual y de cartilla por la investigación y por el compromiso con la realidad nacional. Consecuente con lo anterior se impuso desde el primer momento, dotar de una excelente biblioteca –en la actualidad hay cuatro- porque a juicio del fundador de la USB el libro representa la muestra máxima del compromiso creador y en ese hecho radicaba la contribución más preciada en la sagrada misión de la enseñanza (Consuegra Higgins 2005. Desde mi columna, Volumen, 2, Barranquilla, Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, pp. 250 y ss). De hecho y lo dijo el mismo fundador, la USB nació rica por la cantidad de libros que tenía lo que facilitaba la lectura y el análisis, una biblioteca es ante todo un espacio para la reflexión a partir de la lectura. (Cfr. Entrevista con Álvaro Socarras, op. cit. ,pp. 4)

Desde ese ángulo es fácil advertir que la corporación mayor del desarrollo SB estaba comprometida con la enseñanza superior de las ciencias sociales: contaduría Economía, Sociología, Derecho, Idiomas Ciencias sociales matemáticas, arquitectura y trabajo social.

Sobre todo en la enseñanza del derecho es en donde ha descollado la USB porque el mayor número de estudiantes está en ese programa, que ha procurado dentro de las limitaciones propias del medio, estimular la investigación jurídica dentro de sus estudiantes. No hay en estos comienzos del alma mater nada que haga pensar en un florecimiento sin dificultades, se supone más bien que las mimos fueron rápidamente soliviantadas, pero ¿qué tan rápido? Era preciso no solo el atractivo de la novedad para atraer sino la férrea voluntad de vencer los atascos de todo orden que se presentando, especialmente en el campo de los docentes.



Todos los colaboradores inmediatos en la Corporación eran hombres verternos en la actividad académica y sobresalían, Jorge Artel, Walter Suárez, Eduardo Pulgar Lemus, Arsenio Gutiérrez, Álvaro Castro Socarras, Benjamín Sarta, Javier Guerrero, Fernando Cepeda y Roca, etc(Entrevista de Álvaro Castro Socarras, op. cit, pp. 6) pero como hizo el fundador para reunirlos? No nace con el simple coloquio la majestad académica, concepción y ejecución, llamar y ser oído, dos cosas distintas y se requería por ende de un poder coherente para concitar el ánimo a la colaboración. La USB es un patrimonio de la ciudad de Barranquilla, pertenece a su historia no solo pedagógica sino cultural, por cualquier parte que se le mire su cuerpo es abrumador ya porque tiene un poderío y una prodigalidad difícil de superar en instituciones de semejante índole.

Tiene retos que asumir es evidente, pero todos son corteses en afirmar que los superará y emergerá con mayor bríos que el que actualmente asume para sobrevivir en este medio tan acuciante y excesivamente competitivo.

1.2. MARCO TEORICO.

ALGUNOS FUNDAMENTOS PARA PENSAR EN UNA ENSEÑANZA CRÍTICA EN LA FORMACION DE ABOGADOS

Dedicarse a investigar la problemática de la enseñanza crítica en la formación de abogados en los momentos actuales es de suma importancia, teniendo en cuenta el papel que la justicia juega en el desarrollo de los pueblos. De hecho, en diferentes encuentros nacionales e internacionales, esta relación ha sido objeto de evaluaciones y recomendaciones para el concierto de las naciones. Con estos conceptos es posible asociar calidad de vida con desarrollo sostenible, respeto a los derechos humanos,

organismos financieros internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial.

El proceso de acreditación mediante el establecimiento de los estándares de calidad, registro calificado y de alta calidad de Programas Académicos desarrollados a partir de 1998 busca generar la eficacia y la eficiencia del sistema educativo del sistema educativo para acompañar la autonomía de las Instituciones de Educación Superior como esencia de dicho proceso; su aplicación responde a la necesidad de elevar los niveles de competitividad en diferentes competencias presentes en la formación que ofrecen las instituciones ante los índices comparativos frente a otras latitudes. En este sentido esta política apuntaló las reformas curriculares, inclinando la mirada al fortalecimiento del papel que juega la investigación y sus estrategias en la dirección de los procesos de formación.

La llegada del nuevo siglo ha sido un campanazo de alerta para las instituciones educativas con respecto a cómo ellas venían ofreciendo los procesos de formación y también para el Estado mismo. Las nuevas exigencias del mundo globalizado y de la sociedad colombiana han llevado a las instituciones a promover mayores márgenes de autonomía y eficiencia, unidos al diagnóstico en los procesos de formación, que han desembocado en la reorganización de los currículos.

Lo anterior permite explicitar que los acontecimientos de la educación y la formación deben responder a políticas de Estado y no de los gobiernos de turno. A nuestro juicio, y sin el objeto de pretender teorizar en su complejidad: la formación como salto cualitativo, transformador y dinámico se enmarca en las profundas transformaciones de la enseñanza de los saberes ligada a los procesos económicos, sociales, políticas y culturales del mundo contemporáneo.

En un análisis más profundo, los nuevos comportamientos formativos por parte del Estado y de las instituciones educativas reflejan una creciente preocupación por alcanzar logros en cuanto la calidad de lo que enseña el docente. La enseñanza representa, en juicio, una de las principales ventajas y posibilidades que tiene una determinada formación para incorporarse más satisfactoriamente junto con los sujetos a ser formados a la economía globalizada y al paso más directo para relacionar lo local con lo universal.

El país y específicamente para el caso de la Región Caribe debe contar con el recurso humano altamente calificado en relación con la enseñanza de los saberes para afrontar los nuevos retos que imprimen los cambios del nuevo siglo: esta enseñanza debe ser entendida como la principal riqueza que puede ofrecer un docente; no obstante, a pesar de esta realidad, sigue primando lo tradicional en la proyección de los saberes que frena los beneficios para una enseñanza con calidad, promoviendo cambios significativos en la formación de abogados, por ejemplo.

Los principios humanos, sociales, económicos y culturales de la región que deben ser la base de una política de formación para ella, debe expresarse en la formación de profesionales del derecho con valores éticos, con una visión centrada en las metas de la sociedad y la humanidad. Una concepción de formación en un Programa de Derecho debe adoptar currículos alternativos desde este sentido crítico, para mejorar con calidad los niveles de competitividad del recurso humano que allí se forme.

Este enfoque a partir de **PENSAR LA ENSEÑANZA DEL DERECHO COMO UN COMPROMISO CRITICO PARA LA FORMACION DE ABOGADOS EN EL NUEVO MILENIO**, se considera contribuye a tales propósitos y empuja la

calidad de esta formación hacia niveles de excelencia. En esta opinión, urge repensar las ventajas de pensar en este tipo de enseñanza, poniendo los diferentes recursos al servicio de la formación de abogados. La Costa Atlántica y sus Universidades requieren hoy de este tipo de enseñanza para este mundo globalizado, para ofrecer posibilidades alternativas de participar en esta nueva realidad con posibilidades de éxito.

LA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL DERECHO PARA EL NUEVO MILENIO

La prospectiva de concebir y construir alternativas para la formación de abogados para el nuevo milenio impacta en la medida en que un equipo interdisciplinario congregado en la Facultad de Derecho construya y apunta hacia el objetivo común: la construcción de novedosas formas de pensar la enseñanza del saber jurídico, lo que obliga a reformular por parte de cada una de las disciplinas del plan de estudios su relación con el contexto en el marco de una mejor comprensión de la realidad.

En este sentido, cabe rescatar la cultura del trabajo en equipo como punto de partida pensando en un cambio radical en la manera de enseñar educar. Este sistema de trabajo tiene que asumir y combinar los diferentes intereses de las disciplinas alrededor de problemas comunes, buscando vínculos, así como semejanzas y diferencias para poner énfasis en tiempos y circunstancias que requieren dar prioridad y atención a la formación de abogados, en la medida en que se afianza la promoción de un currículo preocupado, por ejemplo, de las tensiones entre el medio ambiente y el desarrollo industrial, para avanzar en las relaciones entre producción, la academia y la sociedad en el contexto del Caribe colombiano.

En la determinación de unos objetivos críticos-pedagógicos y la redefinición de los mismos, así como de los medios para alcanzarlos y los actores involucrados en estos desafíos, existe la necesidad de pensar en la forma de enseñar, los métodos conceptos elementos contextuales en emociones e intereses. Se requiere también partir del supuesto que la enseñanza y formación de abogados tanto en sus problemáticas como en sus soluciones debe estar en comunión con la sociedad, pensando que quien enseña, lejos de tender hacerlo linealmente, se debe proponer redefinir este proceso en sus distintas relaciones, estructuras y en el sistema mismo, así deben ser afrontadas en el proceso de construcción de las propuestas alternativas de enseñanza del derecho.

El conocimiento acerca del saber jurídico disciplinar de parte del docente crítico debe darse en su complejidad, buscando establecer la relación con los efectos regionales, nacionales e internacionales, constituyendo este hecho una parte importante del abordaje de las prácticas de enseñanzas alternativas; lo que viene a incluir el compromiso de asumir conjuntamente la construcción del currículo del Programa de Derecho en su marco interdisciplinar. Los aspectos claves que cada disciplina compete deberán articularse a la propuesta de formar abogados críticos, convirtiéndose esta en una tarea pedagógica importante en el objetivo humanista del PEI de la Universidad Simón Bolívar.

Conviene aclarar que una construcción colectiva de una propuesta curricular alternativa de esta supondrá la relación del saber jurídico con otros conocimientos a fin de generar una cultura hacia vida formativa de lo que se enseña, como fuente y reto de una nueva forma de pensar la enseñanza, todo ello, encaminado a que las problemáticas sociales no se diseminen en el plan de estudios, se trata, de promover unos valores-competencias desde la enseñanza crítica con muestras de virtudes y destrezas de que los abogados Bolivarianos se adapten y transformen el contexto en el que actuarán, que sepan interpretarlo, generar conocimientos, conceptos que pongan en marcha nuevas formas de pensar y hacer en el derecho, que desencadenen efectos



deseados para la región y el país tanto en el plano cognitivo como en el de la educabilidad, lo que obliga a considerar las debilidades y fortalezas como docentes para redefinir los propósitos formativos que se ha trazado el Programa de Derecho de la Universidad Simón Bolívar.

Reflexionar sobre las formas alternativas del pensar y el hacer en la enseñanza del derecho obliga a pensar la forma de considerar al ser y a su formación como ciudadano de la Región, de Colombia y del Mundo: se trata de pensar una pedagogía ética y política desde la enseñanza, que contribuya a la solución de problemas de la sociedad colombiana en su relación con el mundo, pero como problema de un Estado Social de Derecho, como un sistema jurídico-político que propicia un ser en una sociedad en democracia. Desde esta perspectiva la enseñanza crítica alternativa presente en esta propuesta no sólo aborda las explicaciones causales del saber jurídico, sino también los intereses y emociones de los sujetos a formar de la formación para alcanzar los objetivos que ellos deben asumir, es así, que los docentes como promotores de esta propuestas tienen que preguntarse hasta qué punto buscan alcanzar objetivos generales o ciertos valores universales, construyendo condiciones, fuerzas y medios que permitan alcanzarlos a partir del enseñar.

Cuando, mediante propuestas de enseñanzas alternativas se plantea nuevas formas de enseñar en su relación con el aprender. Que hagan realidad el hecho que son formas dignificantes del ser humano, que hacen parte integral de una política de Estado, se debe preguntar:

¿Qué falta en la docencia del derecho para que sus teorías y proyectos faciliten la construcción de propuestas que estructuren unas nuevas formas de enseñanza?

Colocar la enseñanza como el centro de las preocupaciones del docente busca consolidar un equipo interdisciplinario que piense problemas, estrategias y métodos de para la formación de abogados, frente a los nuevos retos que se le impone a esta profesión, ganando con ello, la posibilidad de comprender el inmenso potencial para colaborar en la construcción de propuestas curriculares alternativas.

Se requiere asumir este reto como potencial, la categoría de formación es útil en la construcción de dichos estilos de enseñanza propuesta. Por un lado, están las visiones paradigmáticas de este concepto, y, por el otro, considerar las propias visiones alrededor de la pedagogía, cultura y el currículo, como dispositivos alternativos propios relacionados con el complejo sistema jurídico, político, económico, social, cultural, etc., nacional e internacional. Formas básicas de enseñanza inscritas en estas categorías tienen posibilidades de éxito al interior de nuestras aulas universitarias, con sus articulaciones con el contexto, importancia esta que le corresponde al docente crítico para abordar sus problemáticas, planteándose el sentido de sus soluciones en la búsqueda de equidad y justicia social en la formación de abogados.

Se tiene entonces, que pensar que al construirse formas de enseñanza alternativas, en lo propio del Derecho, es clave el sentido en que puede generarse grandes corrientes de cambio en la formación de abogados en la Universidad Simón Bolívar, en la región y el país. Estas formas, más que ocuparse de un diagnóstico de los problemas tradicionales de la enseñanza del derecho, abordarán temáticas-problemáticas características de un nuevo paradigma en esta formación: que desde ellas se las analice y asuma, a la vez con sentido humano, científico, técnico-social, político y cultural que interesan al conjunto de la sociedad; por tal razón, hay un apropiarse por parte del docente crítico de las relaciones sociales, políticas, culturales, económicas, etc., que permitan alcanzar los objetivos que sustenten este tipo de propuesta, como un paradigma emergente alternativo de enseñanza del Derecho, que priorice metas,

valores e intereses, antes que las causas de Los hechos jurídicos para privilegiar el análisis de las relaciones arriba sugeridas.

Pensar en una alternativa formativa constituye uno de los aspectos de mayor importancia en esta propuesta. Por otra parte en la comunidad académica del campo del derecho se ha dado una larga polémica en torno a los factores que contribuyen al cumplimiento de las políticas educativas que promuevan procesos de calidad en la formación de abogados. Por ello, al partir del análisis pedagógico-curricular, se trata de avanzar en el planteamiento de elementos centrales que permitan construir indicadores de excelencia en la formación de abogados en la región para el nuevo milenio. Desde esta perspectiva, el objetivo del Proyecto es presentar formas alternativas de enseñanza que puedan considerarse por parte de la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar, partiendo de las nuevas tendencias y realidades mundiales en la presentación de estos saberes.

LA SITUACIÓN ACTUAL PARA PENSAR EN UNA ENSEÑANZA CRÍTICA

Los años noventa del siglo XX han significado años de implementación de políticas educativas y formativas a nivel mundial y nacional, por ello, en este aparte sólo nos remitiremos a como desde dichos cambios pueden configurarse alternativas-retos para el nuevo milenio en la formación de abogados MORA, R. (2008). *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación*. Ediciones Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.

Las políticas educativas llevadas a cabo en este periodo se tradujeron en cambios significativos en la formación como exigencia para los procesos de acreditación,

mayores niveles de investigación y desarrollo profesoral. El nivel de la educación colombiana avanzó ostensiblemente, construyéndose puntales para afrontar el nuevo milenio. Al mismo tiempo, los objetivos tradicionales de formación tanto del Estado como de las propias Instituciones de Educación Superior han estado orientados a la obtención de una mayor calidad de los procesos de formación, a partir de las nuevas realidades y tendencias mundiales de la educación, lo que lleva a garantizar una formación a partir de la satisfacción de unas competencias básicas y generales.

Las anteriores medidas abarcaron diversos aspectos interesantes al interior de estas Instituciones en las funciones a ellas asignadas. Haciendo un resumen de las mismas, vale la pena destacar, las siguientes:

1. Reorganización del sistema educativo a través de Leyes como la 30 de 1992 y la 115 de 1994, con el objeto de buscar la calidad en la formación integral.
2. La creación de instituciones como el Consejo Nacional de Acreditación, CNA y el Consejo de Educación Superior, CESU, para facilitar los contactos directos del proceso de acreditación con los actores y sujetos de la formación.
3. La puesta en marcha de los procesos de acreditación con la finalidad de estimular la política de puertas abiertas a la autonomía universitaria en procura de la confiabilidad de la sociedad en sus procesos de formación.
4. Autorización, luego del cumplimiento de los procesos de acreditación-regulada, del desarrollo de actividades de formación con niveles de alta calidad por cuenta propia con la finalidad de alentar la autonomía universitaria como mayoría de edad de las instituciones.

justicia social, equidad, etc. Una enseñanza crítica del Derecho refleja las distintas estructuras de una sociedad, que van ligados con el surgimiento del proceso de formación histórica de un Estado en correspondencia con los procesos de modernización, y con la educación misma. Es así, que esta enseñanza en la formación de abogados en su evaluación resulta positiva, porque se vincula con cambios en beneficio de la formación integral de los estudiantes; aparece entonces, como un elemento dinámico y progresivo en la organización del plan de estudios en el currículo del Programa de Derecho.

Una enseñanza crítica pasa a ser factor de progreso en la formación de abogados, ya que ella vincula ideas progresistas para servir de soporte y preparación para justificar un determinado currículo con su respectivo plan de estudios. Por lo tanto, no es de extrañar las múltiples definiciones acerca de este tipo de enseñanza. Recientemente McLaren la define como la “acción que le permite a un individuo desarrollar sus aptitudes físicas e intelectuales, así como sus sentimientos sociales, estéticos y morales, con el fin de cumplir en cuanto sea posible con su tarea de hombre, la que a la vez, es el resultado de esta acción”; por su parte Aebli dice que “se encuentra del lado de la ética, del lado de lo que parece digno de ser alcanzado por la persona. Ella debe proponerse un doble objeto. Facilitar la inserción del individuo como entidad social en el seno del grupo donde él aparentemente está llamado a vivir. Favorecer la emergencia de la persona con capacidad de juzgar el ser, y primeramente su ser frente a los valores cuya universalidad es incontestable”. Se tiene, pues, que la enseñanza crítica en formación de abogados han resultado adecuada como objeto de esta investigación.

Díaz Barriga al abordar la problemática formativa considera que la enseñanza crítica desempeña un papel muy importante y constituye una fuerza positiva, la cual debe ser reivindicada por el docente crítico. Relacionarla con los esfuerzos de desarrollo y

calidad de vida es una tarea de este docente, suministrando aprendizajes significativos para el estudiante en esta relación.

Las definiciones de una enseñanza crítica soportada en una pedagogía crítica proporcionan un marco teórico general que se haya inscrito en los paradigmas de la educación y la formación.

¿Por qué resulta satisfactoria la enseñanza crítica para el abordaje de la problemática de la formación de abogados? Sin lugar a dudas, porque se ocupa más de las manifestaciones de los reales problemas; por ejemplo, como la justicia social; es decir, de los criterios básicos para pensar en un abogado crítico en relación con los contextos en cada desempeño, que de analizarse sus condiciones y sus distintas variables pondrían en tela de juicio los muchos estudios estadísticos oficiales y no oficiales en relación con la justicia social. Una enseñanza crítica avalada por la pedagogía crítica define la formación como posibilidad de vida motivada por actividades solidarias y políticas. Sirve para movilizar a aquellas partes de la sociedad hacia proyectos comunes, pero respetuosos de la diversidad y que propician la multiculturalidad; refiriéndose a aquellos sectores sociales marginados, a quienes se les niega el derecho a vivir bajo el amparo de justicia social que propugna nuestro Estado Social de Derecho. En tal sentido, una enseñanza crítica exige que se tenga primacía dentro de un proyecto pedagógico por la cotidianidad del saber jurídico como apoyo a esos proyectos comunes.

La ventaja de esta concepción consiste en que, por un lado, permite una relación más estrecha con la sociedad, por otro lado, abarca el espectro de todas las posibles soluciones a su problemática, con lo cual la enseñanza crítica resulta adecuada para dar cuenta de lo importante de esta relación. Esta definición relaciona el saber

jurídico con la esencia de todo ser humano: respeto por su dignidad. Esta enseñanza supone imaginación, ya que permite especificar y evaluar las funciones sociales, políticas con las cuales se forma a los abogados en cada situación histórica concreta. Para no caer en generalizaciones, ni en parcialidades que puedan evitarse, es preciso adecuar formativamente las condiciones en que se da esta enseñanza crítica en la formación de abogados en la Universidad Simón Bolívar.

En el marco de los estudios sobre pedagogía crítica hay un consenso sobre la existencia de la relación entre lo que se enseña y el grado de desarrollo humano de un país, de una sociedad desde procesos de modernización e implementación de currículos alternativos en los diferentes niveles del sistema educativo, es decir, de cambios estructurales en la esfera de ellas, en este caso en los Programa de Derecho.

Por modernización se entiende aquí el proceso histórico de cambios estructurales que se realizan al interior de esos niveles, ya a nivel macro, o micro, al interior de las Instituciones Educativas. Este tipo de organización curricular, pedagógica, administrativa, abarca, hoy en día, al mundo entero, de manera que en cierto sentido se puede hablar de un proceso de modernización y reorganización curricular a nivel mundial, sin que ello implique que las repercusiones sociales sean iguales en todas partes: a esto está atenta la enseñanza crítica.

Precisamente, hay que ver la enseñanza crítica en la formación de abogados en el contexto de los procesos político-sociales del desarrollo colombiano; esto es válido porque contribuye a la formación de abogados-ciudadanos locales en estrecha relación como ciudadanos también del mundo. Las sugerencias más interesantes e importantes para estudiar el trasfondo social que se derivan del concepto crítico de esta categoría en la visión colombiana proceden de Mario Díaz, Elio Fabio Gutiérrez,

Armando Zambrano, Nelson López, Reynaldo Mora, Fernando Piñeres, el Grupo de investigadores en Educación de la Universidad de Antioquia, Pedagógica Nacional y de la Pedagógica y Tecnológica de Colombia, entre otros, que parten del análisis acerca de las problemáticas formativas, pedagógicas y curriculares en el proceso de modernización de la educación superior, donde la formación depende de la importancia y selección pertinente que los respectivos docentes y en determinados momentos de la sociedad, tengan acerca de ellos como resultado de una creciente movilización social y de una progresiva integración de la formación de abogados a los problemas de aquella.

La importancia de este enfoque radica, entre otros aspectos, en demostrar que la formación es un proceso social clave en el desarrollo humano. Los autores señalados conciben el papel del Estado como el garante de ese desarrollo, como un proceso continuo hasta alcanzar una complementariedad social, consciente de los presupuestos constitucionales del Estado Social de Derecho.

Los marcos teóricos que han girado alrededor del desarrollo de esta propuesta, también han constituido estímulos esenciales para la presente investigación, determinada como el hecho de transformar la práctica docente en la Universidad Simón Bolívar. Esta propuesta formulada en el marco de la modernización curricular de la institución se basa en una serie de supuestos acerca de la problemática formativa desde la enseñanza. Parte de que la enseñanza crítica se ve sometida a desafíos que en el Estado colombiano, deben ser resueltos para evitar situaciones de crisis en los procesos de formación, entre las que se han dado tenemos las siguientes: la crisis de pertinencia y eficacia de lo que enseña el docente en el Programa de Derecho; la crisis en cuanto a que los docentes imparten en la formación en los saberes que no están vinculados a Grupos de Investigación para impactar la enseñanza desde la

investigación, la crisis de la participación de los estudiantes en el aula universitaria, la crisis de identidad frente a la problemática del Derecho.

La dirección del proceso de modernización curricular de la institución y a la vez los presupuestos que los sustentan-las respuestas, por así decir, que se implementan para resolver los problemas ante los desafíos del nuevo siglo,- pueden ser caracterizados, según Mario Díaz (1999) por: la transformación o modernización de las prácticas pedagógicas de enseñanzas, pero es necesario, considerar los siguientes puntos que pueden ser objeto de una enseñanza crítica:

El primero, se refiere a la existencia de unos parámetros pedagógicos y didácticos coherentes que efectúen transformaciones específicas al Horizonte Pedagógico Socio Crítico.

El segundo, tiene que ver con la articulación del Horizonte propuesto con las políticas institucionales.

Un tercer punto se refiere a la transformación de las estructuras organizativas tradicionales en la institución.

Un cuarto punto compete refiere a la producción de material didáctico y medios que favorezcan la formación flexible.

Un quinto se refiere a la creación de un Plan de Mejoramiento en formación pedagógica del profesorado para redefinir su *habitus* pedagógico.

Y otro o sea un sexto punto, se refiere a la conformación de grupos de profesores y estudiantes participantes de los procesos de modernización curricular del Programa de Derecho.

Varias razones conducen a utilizar lo sugerido por Díaz como instrumento heurístico para estudiar la problemática de la enseñanza del derecho, puesto que fija una secuencia de desafíos, permite tomar en cuenta las circunstancias históricas concretas de la formación de abogados en cada caso, en relación tanto con los factores internos de cambio en la Universidad Simón Bolívar como con los factores externos del proceso de modernización curricular.

Partiendo de la estrecha correspondencia y de la conexión recíproca entre formación y el proceso de transformación social, lo sugerido por Díaz permite, por ejemplo, promover una práctica pedagógica crítica en la formación de abogados tomando en cuenta la crisis de la profesión en su relación con las demandas de la sociedad. Además, enlazar la enseñanza del derecho en esta perspectiva ayuda al cumplimiento de la meta de la propuesta, como tarea específica del desarrollo final de este trabajo de investigación de maestría.

Se tiene entonces, que para Apple (1986), las políticas de formación, para el caso del profesorado se hacen en el vacío. Dejan de lado el contexto político y económico en el que se desarrolla. Tratan la cuestión como algo aparte de las relaciones de desigualdad que dominan nuestra sociedad, asevera, que con frecuencia, cuando estos presupuestos se desarrollan, no se oponen al reparto de poderes económicos, políticos y culturales que prevalecen en ellas. Al mismo tiempo, carecen de perspectiva respecto a las condiciones cotidianas en las que se desarrolla el trabajo de enseñanza de los profesores. Estos presupuestos pretenden presentar unos fundamentos teóricos, que permitan explicar, estudiar y proponer formas alternativas de enseñanza crítica pensando la formación dentro del proceso de transformación social, política, económica y cultural del país.

También este modelo de enseñanza crítica permite estructurar el proceso histórico de la enseñanza del derecho en el contexto del Caribe colombiano, según el respectivo ámbito de problemas que presenta la formación de abogados: en la categoría de ENSEÑANZA CRITICA es de suma relevancia las estrategias didácticas que se pongan en escena para contextualizar la toma de decisiones en el proceso de modernización del Programa de Derecho; es y debe ser la política de la Facultad de Derecho con sus actores, quienes crean nuevas condiciones para este tipo de enseñanza de acuerdo con los nuevos desafíos.

Lo anterior permite asumir decisiones formativas como de gestión curricular en el proceso de modernización que se lleva a cabo en la Universidad Simón Bolívar del sistema educativo colombiano, así como sus conflictos resultantes. Es cierto que al poner en marcha este tipo de enseñanza se reducen hasta cierto punto los problemas de la formación de abogados; pero ello no restringe la aplicabilidad de una concepción funcional para su evaluación. Sin embargo, al poner el acento en el proceso, hay que tener en cuenta también, en la medida en que lo permiten las fuentes, las actitudes y conductas de los actores del proceso formativo, para no reducir el problema a la función que en ese proceso a ellos les cabe.

En este contexto resulta indispensable aclarar qué se entiende por asumir una enseñanza crítica en la formación de abogados. Aquí la claridad terminológica es de especial importancia porque los conceptos referidos a la Pedagogía Crítica, van a estar referidos a proporcionar los insumos teóricos y criterios para evaluar este concepto en esta formación. La Pedagogía Crítica define al docente crítico como el profesional de la educación que estructura los elementos criterios que le dan movilidad y lo caracterizan para transformar los estilos de aprendizaje.

Ya esta caracterización del docente crítico en relación con la enseñanza crítica viene a mostrar los derroteros para elaborar estilos de aprendizaje a la manera de los establecidos por Aebli, donde se interaccione dialógicamente el que enseña con el que aprende; por eso siempre han resultado insatisfactorios los intentos de homogenizar los estilos de enseñanza, los estilos de aprendizaje y los estilos de evaluación, ya que no se apela al contexto como el rasgo objetivo y subjetivo unificante de las muchas vertientes individuales que se dan en el aula universitaria. Por lo tanto, parece más útil el establecimiento de este diálogo crítico alrededor de lo que se enseña como concepto para asignar recursos didácticos, curriculares y evaluativos frente a todos los elementos estructurantes que significa la ENSEÑANZA CRÍTICA, es decir, se debe partir de la idea de asumir la enseñanza del día a día como parte del Proyecto Educativo de la Universidad en relación con el Proyecto de Enseñanza del docente y del estudiante, para así poder dar cuenta de las diferentes realidades y la variabilidad de los estilos de enseñanza pensando la formación.

En tal sentido, es pertinente un enfoque crítico que la vehicule en el entramado de las prácticas y discursos de la formación, en primer término como una enseñanza pensada y actuada, como una idea referida al aprendizaje de los estudiantes. La índole de esta relación se puede deducir, por ejemplo, de los criterios a los atributos que el docente crítico le concede a la formación como asunto público por interesar a la calidad de vida y desarrollo humano de los estudiantes, que se considera necesario, decisivo para el desarrollo de la región y la Nación. Estos criterios, que distingua este docente crítico frente a sus estudiantes, destacan al mismo tiempo el valor formativo del enseñar, cumpliendo así la función orientadora del accionar como transformación de la sociedad; pueden ser criterios jurídicos en diálogo con la cultura, la política económica, de carácter ético, o criterios científico-tecnológicos. Los atributos que le dan validez a una enseñanza crítica pensando la formación de abogados sirven como fundamentos de desarrollo de la calidad en el Programa de Derecho en la región y el país: por ejemplo, los criterios culturales están en la base de la región Caribe; los

criterios de política económica, constituyen el desarrollo para una mejor calidad de vida de los integrantes de la región y el país; los criterios éticos, son los que se dan pensando en la educabilidad inacabada del ser humano tanto de docentes como de los estudiantes y, los criterios científico y tecnológicos fundamentan en últimas el desarrollo de un país.

Por ello este enfoque crítico tiene la ventaja de que plantea y permite comprender analíticamente lo que el docente crítico, entiende por formar críticamente desde una enseñanza crítica y con qué criterios se legitiman y justifican en el proceso de formar integralmente. En esta medida los Proyectos Pedagógicos que adelanten los docentes críticos en el Programa de Derecho en relación con el Proyecto Académico de la Facultad, deben enfrentar la problemática de las ciencias jurídicas en relación con el desarrollo de nuestro país como propuesta alternativa ante los desafíos del nuevo milenio.

El tema de la enseñanza no puede separarse de la calidad en la educación. Esto significa mucho más que construir nuevas formas de enseñar, significa la transformación de los estilos de gestión curricular, los estilos de evaluar, los estilos de aprendizaje para asegurar mejores resultados en el proceso formativo. Lo anterior implica que el concepto de calidad de la enseñanza referido a la formación de abogados incluye distintas dimensiones complejas para su mejor comprensión desde las diferentes áreas curriculares; pero, implica también que la dirección académica del Programa de Derecho debe garantizar esas condiciones para llegar a convertirse en un Programa formador de abogados con alta calidad en virtud de un currículo coherente, integral, interdisciplinario y globalizado respondiendo a las necesidades y demandas de la sociedad del conocimiento.



Por consiguiente, la definición y curricularización de una ENSEÑANZA CRÍTICA es parte fundamental dentro de un proceso sociopolítico de formación ciudadana a largo plazo en Colombia, donde se ponga énfasis en el proceso mismo, pero en permanente construcción social del tejido de lo formativo a partir de los contenidos de enseñanza que están presentes en el currículo. En todo caso, al enfatizar el carácter crítico de la enseñanza en la formación de abogados, como categoría de análisis de nuestro trabajo de investigación, ella tiene puntos de contacto no sólo con el HPSC sino con el modelo de profesional que propone el PEI de la Universidad Simón Bolívar.

Esta concepción coincide en sostener que la formación puede considerarse como tal cuando existe una concepción filosófica de la enseñanza que garantice el ideal de profesional que la sociedad y la humanidad requieran, porque se promueve un sistema de valores a través de ella. En este proceso, la Enseñanza Crítica se ubica en el interior de una “crisis” en los procesos de formación, en donde la palabra crisis, más que un desequilibrio transitorio, se presenta como un estado de transformación y de mutación permanentes con una connotación particular de este tiempo y no de otros, del cual debe dar cuenta esta enseñanza, que es su visibilidad en todos los órdenes y en todos los ámbitos de la realidad social: una crisis de identidad que se expresa en la pérdida del sentido de pertenencia, en la carencia de un proyecto común unificador de voluntades; crisis de la fe, como la incapacidad de creer que el cambio y la transformación son posibles; crisis de valores, que se liga con el trastoque y con las posturas modernizantes y su crítica postmoderna y una crisis epistemológica que hace referencia a la generación y orígenes del conocimiento, de su distribución y legitimación en el currículo (Magendzo, 1996).

Son ellas, según este autor, las que pueden iniciar los procesos de transformación y de propuestas alternativas en una formación desde una enseñanza crítica, para nuestro

caso, desde la formación de abogados. Resulta entonces, evidente que los criterios que se adopten para su superación y que definen la calidad de la enseñanza se constituyan en parámetros adecuados para evaluarla de manera general y en sus funciones, en la medida en que sea posible constatar la evaluación de la responsabilidad del docente crítico a partir de los contenidos que imparte.

A partir de estas consideraciones teóricas pueden deducirse algunos pasos esenciales de la **PROPUESTA: PENSAR UNA ENSEÑANZA CRÍTICA EN LA FORMACION DE ABOGADOS**, desde el análisis de las condiciones contextuales del proceso de modernización del Estado colombiano en relación con las políticas y estrategias de formación que viene implementando la Universidad Simón Bolívar en su organización curricular para el análisis y la evaluación de las funciones de la docencia en los procesos de cambio en la formación de abogados. Con lo anterior, la **ENSEÑANZA CRÍTICA** aparece como un objeto epistemológico en permanente construcción, en la medida en que hace hincapié en sus funciones para la construcción del sentido como alternativa de transformación de las prácticas de enseñanza.

Esto es válido para los procesos formativos en la Facultad de Derecho, en tanto esta categoría debe ocupar cada vez más la atención de docentes y directivos por lo que ella representa para las nuevas exigencias de los contenidos curriculares en la formación de abogados, a fin de enfrentar con imaginación los problemas derivados de nuestra actual situación, para favorecer el camino de nuestros egresados con altos niveles de competitividad y de calidad en su formación. Por eso, ocuparnos de pensar la formación de abogados en términos de propuesta alternativa partiendo de una enseñanza crítica es una manera de acercarnos a la realidad de la región y la nación con sus problemas.

La presente PROPUESTA aborda la enseñanza de los contenidos curriculares del Programa de Derecho de manera integrada, interdisciplinaria y globalizadora asumida críticamente en la puesta en escena de dichos contenidos, que problematicen esta realidad desde el contexto en el campo de los saberes de las ciencias jurídicas. A partir de los nuevos retos, la Enseñanza Crítica en el Derecho es una respuesta a ellos, sobre todo en momentos en que al sistema judicial tanto colombiano como internacional exigen de la formación en unas competencias generales y específicas, que consideramos que sólo a través de este tipo de enseñanza en diálogo con la investigación dará resultados y para acreditar con alta calidad a quienes se forman como abogados. Esto se debe hacer, por ejemplo, a través de considerar los contenidos curriculares vertidos en proyectos pedagógicos para favorecer la dinámica de las áreas de formación que subrayen la problemática y apunten a sus soluciones.

En tal sentido, la Enseñanza Crítica se considera el motor que dinamiza un determinado currículo como el encargado de dar respuesta a las necesidades de la sociedad para superar los niveles de competitividad de nuestros egresados. Son muy escasos los trabajos que han tomado la Enseñanza Crítica como objeto de estudio y análisis profundo en los procesos de formación, o porque no deplorar la ausencia de esta preocupación como la razón de ser de las Instituciones de Educación Superior en esta temática. Este hecho como el de la evaluación, desde sus diferentes resultados e implicaciones, sin embargo, se presentan sin discutirlos o sin profundizar en sus causas a partir de sus actores, y no se plantean en el contexto más amplio desde la responsabilidad del Estado y de las IES: no se asume mediante el análisis riguroso regional y nacional, y sólo se nos ofrece una base estadística de los diferentes rangos comparativos estandarizados, sin ocuparse de las reales causas que definen una formación crítica con equidad social, problematizadora, humana y con calidad.

El objeto central de una Enseñanza Crítica sería la presentación de formas alternativas de la enseñanza de los contenidos curriculares del Derecho, atendiendo a las condiciones del Programa para implementarlas a partir de estrategias interrelacionadas con lo curricular, lo evaluativo y lo investigativo, esto es, la implementación activa de los contenidos de enseñanza en la vida social. Se trata, pues, de comprender, esas alternativas formativas soportadas investigativamente.

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES PARA PENSAR UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DESDE CURRÍCULOS ALTERNATIVOS

En clara sintonía con un modelo de realidad curricular, entendido como algo que está deviniendo, fluyendo y oscilando, como es el proceso de formación, entendido también como un interminable querer llegar a ser, que en últimas es la incapacidad del ser humano (Zambrano, 2000), puede decirse que una ENSEÑANZA CRÍTICA es la relacionalidad creativa del docente crítico, que despliega su quehacer según la concepción filosófica que domine.

A continuación se va a tratar los movimientos desplegados por una ENSEÑANZA CRÍTICA a manera de consideraciones pedagógicas en los procesos de construcción de un currículo alternativo, entendidos como procesos creadores, enmarcados en una lógica del sentido comprensivo de un contexto que con unos sujetos sociales sientan las bases para una formación crítica. Con la presentación de estas “consideraciones” se trata de evidenciar cómo en la matriz primaria de un currículo como es la formación, siempre está acompañada de un conjunto de hechos, que son indispensables para la mejor comprensión de lo formativo, que deben estar presentes en la construcción curricular para promover una enseñanza crítica:

A modo de encuadre general de lo sé que llama una “propuesta socio-histórico-cultural” en la construcción de un currículo alternativo paso a exponer unas claves básicas que han de facilitar una interpretación no-reduccionista de una ENSEÑANZA CRÍTICA en relación con los procesos de formación de abogados:

1.-El contexto como objeto de una Enseñanza Crítica. El modelo curricular potenciado por el paradigma anglosajón de la formación e interiorizado en el sistema educativo colombiano a través de la estandarización hace de la realidad del proceso formativo un mundo “instrumental”, donde reina el orden y la razón, el sentido del saber hacer en definitiva.

1.- Ello apunta hacia la estructura lógica de un proceso rígido, donde supuestamente se propicia una estabilidad de lo formativo. Aquí, no se aviene el sentido profundamente humano del ser, en sus emociones e intereses muy particulares. Mientras tanto el ser, el ser del estudiante, el ser del docente y el ser de la Institución están permeados de accidentes, cambios, devenir, contradicciones.

Dicho de otro modo, el mundo de la formación presente en los procesos de construcción del currículo, está sometido a imprevisibles procesos de cambios, mutaciones y transformaciones, que se hace necesario reconocer y afrontar a partir de los contenidos de enseñanza.

Con la entrada en vigencia de la Constitución Política de 1991 y de las leyes educativas, el modelo estático comenzó a sufrir fractura y ha dado paso a la posibilidad de recrear lo histórico-socio-cultural al interior del currículo, para que la enseñanza se encargue de esta recreación y formulación de saberes integrados, interdisciplinarios y globalizados. En este particular, hay que aludir que el docente crítico a través de su enseñanza se denota como un “artesano” que hace uso de

insumos teóricos, conceptuales y metodológicos para una formación más humana del ser.

Frente a este planteamiento, el esquema de construcción del currículo que aquí se propone en relación con la ENSEÑANZA CRÍTICA define el ser presente en ese proceso como devenir, tiempo, espacio e inacabamiento de la formación misma de ese ser.

Se propone entonces pasar del modelo estático, no participativo, instrumental de las prácticas pedagógicas de enseñanza en los procesos de formación, en donde prima, como verdadero el objetivo irracional, el objetivo cumplido y la estandarización a lo subjetivo y emocional del ser, a los intereses de los estudiantes en un contexto histórico-socio-cultural lleno de apariencias, por cuanto este es mudable y dinámico y a ello debe apuntar el este tipo de enseñanza en un currículo alternativo.

Frente a esta idea que aquí se defiende: las rupturas, los azares, el inacabamiento de la formación del ser como inconcluso y necesitado del contexto en el que está inmerso, son fruto de una creatividad socio-histórico-cultural humana dadora de sentidos, valores e ideales para responder y llenar las muchas preguntas acerca de la formación integral como existencia siempre recurrente en el hombre, en nuestro caso del ser que se forma de abogado. En todo caso, conviene subrayarlo, tanto la enseñanza como el currículo como creaciones histórico-sociales llevan en su seno la marca de la precariedad siempre permanente, donde se ciernen y abren nuevas propuestas formativas de enseñanza para ser vehiculadas en el currículo con imaginación y creatividad por parte del docente crítico.

2. Los contenidos curriculares de una Enseñanza Crítica. En este aparte se mantiene que el sentido de interpretación del contexto, es el principal componente para pensar una Enseñanza Crítica, que es una realidad no ajena a los procesos de formación, lo que supone una labor social-constructiva, afirmativa, significativa, axiológica y con sentido de necesidad en virtud de múltiples interpretaciones del proceso formativo, donde cada Universidad con sus respectivos Programas Académicos generan su propio mundo de formación como experiencia profunda de sentido. Vale decir, toda comunidad educativa tiene sus representaciones acerca de su contexto, y por ende piensa, identifica y selecciona con sus docentes los contenidos curriculares de enseñanza Mínimos, Básicos y Pertinentes, sólo a ella compete sus interpretaciones y respuestas frente a una determinada formación. Se trata por tanto, hacer de la experiencia formativa profunda de la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar un elemento irreductible y constitutivo de toda puesta en escena de sus marcas interpretativas socialmente elaboradas e históricamente determinadas desde su Misión.

En efecto, la revalorización de lo interpretativo en la selección de los Contenidos Curriculares de Enseñanza en la formación de abogados bajo la perspectiva de currículos alternativos promueve una praxis social creadora del Derecho que está vinculada sólo con el saber hacer a través de las competencias, sino también a partir del propio proyecto de vida del estudiante, de la institución y del docente crítico. Por lo mismo, la vida emocional es recuperada en este tipo de propuesta frente a la rigidez emblemática de las competencias-estándares para el hacer. En este tipo de acción creadora de los eventos formativos en los procesos de una ENSEÑANZA CRÍTICA cohabitan lo subjetivo y lo objetivo. Por lo tanto, en ese despliegue se privilegian unos valores para la vida, como acciones legítimas formativas. Tras la revalorización de la conjunción de estas dos lógicas para interpretar el contexto como contenido de enseñanza, la vida como tal adquiere sentido humano, porque se trataría de recordar que “los hombres tienen que dar a su vida individual y colectiva una

siempre necesitado de un complemento axiológico para que las Facultades de Derecho formen integralmente.

1-2-1- TEORIAS CRÍTICAS Y PRÁCTICAS EDUCATIVAS

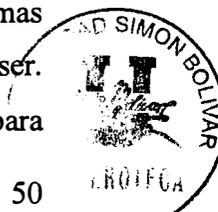
Este aparte intenta contribuir a la búsqueda de bases teóricas sobre las que se pueden desarrollar una teoría crítica de la educación. Dentro de los parámetros de esta tarea, la noción de teoría crítica tiene un doble significado. Primero, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de lo que puede ser grosso modo, descrito como la Escuela de Frankfurt. Esto sugiere que la teoría crítica no fue nunca una filosofía articulada completamente y tampoco fue compartida sin problemas por todos los miembros de esta escuela. Pero debe ser enfatizado que aun cuando uno no puede señalar una sola teoría crítica universalmente compartida si se puede indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con la forma cambiante de dominación que las acompañaron. De manera similar hubo un intento por partes de todos los miembros de la Escuela de Frankfurt, de repensar y construir radicalmente el significado de la emancipación humana, un proyecto que difiriera de manera considerablemente, en este capítulo argumento la importancia de la teoría crítica original y de las ideas que ofrece al desarrollo e un fundamento critico para una teoría de pedagogía.

Segundo, el concepto de teoría crítica se refiere a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras, la teoría crítica se refiere a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica. Señala un cuerpo de pensamiento que es, desde mi punto de vista, invaluable para los teóricos educativos; también ejemplifica un modelo de trabajo que demuestra y simultáneamente requiere de una necesidad de critica

continua en los que los reclamos de cualquier teoría deben ser confortados con la distinción entre el mundo que examina y describe y el mundo como existete en la realidad.

La Escuela de Frankfurt asumió como uno de sus valores centrales el compromiso de penetrar en el mundo de las apariencias objetivas para exponer las relaciones sociales que subyacen y que generalmente las ocultan. En otras palabras penetrar, en esas apariencias significa exponer, a través de análisis críticos, las relaciones sociales que toman estatus de cosas u objetos. Por ejemplo, al examinar nociones como dinero, consumo, distribución y producción, se hace claro que ninguna de éstas representa hecho o cosa objetiva, sin embargo, todos son contexto históricamente contingente mediado por las relaciones de denominación y subordinación. Al adoptar tal perspectiva, la Escuela de Frankfurt no sólo rompió con las formas de racionalidad que unían ciencia y tecnología en una nueva forma de dominación, sino que también rechazo todas las forma de racionalidad que subordinan la conciencia y acción humana a los imperativos de las leyes universales, sea el legado o la victoria del pensamiento intelectual del positivismo europeo.

La escuela de Frankfurt argumentó en contra de la supresión de la subjetividad, conciencia y cultura en la historia. Al hacer esto articulo una noción de negatividad o critica que se opuso a todas las teorías que enfatizaban la armonía social mientras que dejaban sin problematizar las nociones básicas de la sociedad más amplia. En términos más específicos, la Escuela de Frankfurt, subrayó la importancia del pensamiento crítico al plantear que es una característica constitutiva de la lucha por la propia emancipación y el cambio social. Además, sus miembros argumentaron que en las contradicciones de loa sociedad era donde uno podía empezar a desarrollar formas de cuestionamiento social que analizaran la distinción entre lo que es y debería ser. Finalmente, esta escuela apoyó de manera sólida el supuesto de que las bases para



pensamiento y la acción deberían estar apoyadas, como Marcuse argumentó justamente de su muerte, en la compasión y en nuestro sentido del sufrimiento de los otros.

En términos generales, la Escuela de Frankfurt suministró una serie de valiosas revelaciones para el estudio de la relación entre teoría y sociedad. Al hacer eso, sus miembros desarrollaron un marco de referencia dialéctica con el que se podían entender las mediaciones que unen a las instituciones y a las actividades cotidianas con la lógica y las fuerzas dominantes que dan forma a la totalidad social amplia. La naturaleza característica de la forma del cuestionamiento social que surgió de tal marco de referencia fue articulado por Horkheimer cuando sugirió que los miembros del instituto para la Investigación Social (institute for the social research) exploraran la problemática de la interconexión entre la vida económica de la sociedad, el desarrollo físico del individuo y las transformaciones en el reino cultural incluyendo no sólo así lo llamado contenido espiritual de la ciencia, arte y religión, sino también legislación, ética, moda, opinión pública, deportes, diversiones, estilo de vida etcétera (Horkheimer, 1972).

Los problemas formulados aquí por Horkheimer no han perdido importancia con el tiempo; todavía representan una crítica y un reto para muchas de las corrientes teóricas que actualmente caracterizan las teorías sociales de la educación. La necesidad de una nueva renovación teórica en el campo de la educación junto con el masivo número de fuentes primarias y secundarias que han sido traducidas en inglés, dan oportunidad a los pedagogos de empezar a apropiarse del discurso y de las ideas de la escuela de Frankfurt.

No es necesario decir que esta tarea no será fácilmente alcanzada debido tanto a la complejidad del lenguaje usado por los miembros de la escuela y diversidad de la postura y temas, como a su propia exigencia de una lectura crítica y selectiva de sus trabajos hasta su crítica de la cultura, a la racionalidad instrumental, al autoritarismo y a la ideología en la línea del contexto interdisciplinario, generando categorías, relaciones y forma de cuestionamiento social que constituyeron un recursos vital para desarrollar una teoría crítica de la educación social. Ya que será imposible en el ámbito de este aparte analizar la diversidad de los temas examinados por la Escuela de Frankfurt, limitándonos al análisis del tratamiento de racionalidad, teoría, cultura y psicología profunda. Finalmente, discutiré las implicaciones de éstos para la teoría y la práctica educativas.

LA NOCIÓN DE TEORÍA DE LA ESCUELA DE FRANKFURT

De acuerdo con la Escuela de Frankfurt, cualquier opinión acerca de la naturaleza de la teoría tiene que empezar con la comprensión de las relaciones que existen en la sociedad entre lo particular y el todo, entre lo específico y lo universal. Esta posición parece estar en contradicción directa con el reclamo empirista de que la teoría es principalmente un asunto de clasificar y ordenar hechos. Como rechazo a la absolutización de los hechos, la Escuela de Frankfurt argumentó que en la relación amplia entre la teoría y la sociedad existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho sino también en la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico.

Los hechos de la ciencia y la ciencia en sí misma no son sino segmento del proceso de vida de la sociedad, y para comprender el significado de los hechos o de la

ciencia, generalmente uno debe poseer la llave de la situación histórica, la correcta teoría social.

Esto nos lleva a un segundo elemento constitutivo de la teoría crítica. Si la teoría ha de ir más allá del legado positivista de la neutralidad, debe reconocer la tendencia de los intereses que representan y ser capaz de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden representar dentro de ciertos contextos teóricos y sociales. En otras palabras, “el rigor metodológico” no suministra una garantía de verdad, ni plantea la pregunta fundamental de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas para servir a algunos intereses y no a otros. Por lo tanto, la noción de autocritica es esencial para la teoría crítica.

Un tercer elemento constitutivo para una teoría crítica se guía por el dictamen de Nietzsche que dice: “Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada”. La Escuela de Frankfurt, creía que el espíritu crítico de la teoría debería ser representado en su función desenmascarante. La fuerza conductora de esa función podía ser encontrada en las nociones de la Escuela de Frankfurt, sobre la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico. La crítica inmanente es la afirmación de diferencia y de rechazo a unir apariencia y esencia, el de analizar la realidad de el objeto social respecto a sus posibilidades.

La teoría en este caso, debería tener como meta la practica emancipadora, pero al mismo tiempo requiere de cierta distancia de esa práctica. La teoría y la practica representan una alianza particular; no una unidad que se disuelve una en la otra. La naturaleza de esa alianza será mejor entendida si se comprenden las desventajas inherentes en la tradicional postura anti teóricas de la educación estadounidense, en la que argumenta que la experiencia concreta es el gran “maestro”.

La experiencia, ya sea en la parte de los investigadores o de otros, no contiene garantías inherentes para generar ideas necesarias que la hagan transparente a sí misma. En otras palabras, mientras que es indiscutible que la experiencia nos puede ofrecer conocimiento, también es indiscutible que tal conocimiento puede distorsionar más que iluminar la naturaleza de la realidad social. El punto aquí, que el valor de cualquier experiencia dependerá no de la experiencia del sujeto si no de las luchas alrededor de las que la experiencia es interpretadas y definida. Más aún, la teoría no puede reducirse a ser percibida como la dueña de la experiencia, a quien se le ha conferido poder para proveer recetas para la práctica pedagógica. Su valor real radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parten de quienes la usan; en el caso de los maestros, llegan a ser invaluable como instrumento de crítica y comprensión. A modo de la crítica y análisis, la teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

HACIA UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Si bien es imposible desarrollar en detalle implicaciones del trabajo de la Escuela de Frankfurt respecto de la teoría de la pedagogía radical, puede señalarse brevemente sus consideraciones generales. Es claro el pensamiento de la Escuela de Frankfurt proporciona un gran reto y un estímulo para los teóricos de la educación que son críticos de las teorías educacionales ligadas a los paradigmas funcionalistas basados en supuesto extraídos de una racionalidad positivista. Por ejemplo, en contra del espíritu positivista que infunden la teoría y la práctica educacionales existentes, ya sea que tome la forma del modelo de Tyler o de varios acercamientos a sistemas, la Escuela de Frankfurt ofrece un análisis histórico y un marco de la referencia filosófico penetrante que enjuicia a la amplia cultura del positivismo, mientras que al mismo tiempo da ideas de cómo esta última se incorpora en el ethos y en las prácticas de las escuelas. Aunque hay un cuerpo creciente de literatura educacional, o sea crítica de la racionalidad positivista en las escuelas, ésta carece de una complejidad teórica característica de los trabajadores de Horkheimer, Adorno y Marcuse. De manera similar, la importancia de la conciencia histórica es una dimensión fundamental del pensamiento crítico que en la perspectiva de la Escuela de Frankfurt crea un ámbito epistemológico de valor sobre el que se desarrolla modos de crítica que iluminan la interacción de lo social y lo personal así como la historia y la experiencia privadas. A través de esta forma de análisis, el pensamiento dialectico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento y conocimiento social.

Relacionado con lo anterior, la noción de la comprensión histórica en el trabajo de la Escuela de Frankfurt hace algunas contribuciones importante a la noción de la pedagogía radical. La historia, para Adorno y otros conectados con la teoría crítica, tenía un doble significado y no podían ser interpretadas como un patrón continuo

que se extiende bajo los imperativos de las leyes “naturales”. Por el contrario debía ser vista como un fenómeno emergente que tiene un final abierto; la significación del mismo debía recogerse y unirse en las rupturas y tensiones que separaban a los individuos y a las clases sociales de los imperativos de la sociedad dominante. En otras palabras, no había leyes de la historia que prefiguraran el progreso humano, que funcionara independientemente de las acciones humanas más aún, la historia llegó a ser significativa no porque abasteciera el presente de los frutos de una cultura “interesante” o “estimulante”, sino porque llegó a ser el propio objeto de análisis con el fin de aclarar las posibilidades revolucionarias que existían en la sociedad dada. Para el educador radical, esto sugiere usar la historia con el fin de luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para verla hacia adelante.

Esa postura no sólo une el análisis histórico con las nociones de crítica y emancipación, también politiza la noción de conocimiento, o sea, insiste en ver al conocimiento críticamente, dentro de constelaciones de ideas suprimidas (imágenes dialécticas) que señalan las formas en que las culturas y las luchas históricamente reprimidas podrían ser usadas para aclarar potencialidades radicales en el presente. El conocimiento es esa instancia que llega a ser el objeto de análisis en un doble sentido. Por un lado, es examinado por su función social, la forma en que legitima a la sociedad existente. Al mismo tiempo podría ser examinado para revelar, en sus planes, palabras, estructuras y estilo, todas esas verdades no intencionadas que pudieran contener “imágenes efímeras” de una sociedad diferente, prácticas más radicales y nuevas formas de comprensión. Por ejemplo, casi todos los textos culturales contienen una combinación de momentos ideológicos y utópicos. Inherentes a los mensajes más abiertos que caracterizan a la cultura de masas, están los elementos de su antítesis. Todos los artefactos culturales tienen un referente oculto que se refiere a las bases iniciales de represión. En contra de la imagen de la modelo femenina semidesnuda que vende el modelo de automóvil nuevo, está la

tención latente del deseo sexual desubicado y malversado. Dentro de los modos más autoritarios de disciplina y control de salón de clases están las imágenes efímeras de libertad que se refieren a relaciones muy diferentes. Este aspecto dialéctico del conocimiento es que se necesita desarrollar como parte de la pedagogía radical.

Diferentes a los supuestos tradicionales y liberales de la enseñanza, con sus énfasis en la continuidad y el desarrollo histórico, la teoría crítica dirige a los educadores hacia un modo de análisis que hace énfasis en la ruptura, discontinuidad y tensiones de la historia, mismas que llegan a tener un valor al subrayar a la intervención humana y a la lucha como aspectos centrales, mientras que simultáneamente revela la brecha entre sociedad como hecho existe y la sociedad como podría ser.

La teoría de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de reproducción cultural y social. Al ilustrar la relación entre poder y cultura, la Escuela de Frankfurt ofrece una perspectiva de las formas como las ideologías dominantes son constituidas y mediadas a través de formaciones culturales específicas. El concepto de cultura desde esta perspectiva existe en una relación particular con la base material de la sociedad. El valor explicativo de tal relación se encuentra en hacer problemático el contenido específico de la cultura, su relación con los grupos dominante y subordinados, así como la génesis socio histórica de ethos y las prácticas de cultura legitimantes y su papel en la constitución de relaciones de dominación y resistencia. Por ejemplo, al señalar a las escuelas como lugares culturales que contienen valores, historias y prácticas políticas conflictivas, se hace posible investigar de qué manera las escuelas pueden ser analizadas como una expresión de la organización más amplia de la sociedad.

La cultura como aspecto central en el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt (a pesar de las diferencias de opiniones entre sus miembros) señala una serie de ideas importantes que ilustran la subjetividades que se constituyen dentro y fuera de las escuelas. Aunque su análisis de la cultura es de alguna manera no dialéctica y claramente subdesarrollada, sí ofrece las bases para una mayor declaración y comprensión de la relación entre la cultura y poder, al mismo tiempo que reconoce el poder como un terreno importante sobre el que se puede analizar la naturaleza de la dominación y la resistencia. Al llamar la atención sobre los momentos de la historia suprimidos, la teoría crítica señala la necesidad de desarrollar una sensibilidad igual hacia ciertos aspectos de la cultura. Por ejemplo, los estudiantes de las clases trabajadoras, las mujeres, los negros y otros necesitan afirmar sus propias historias por medio del uso del lenguaje, de un conjunto de relaciones sociales, y de un cuerpo de conocimientos que críticamente reconstruyan y dignifiquen las experiencias culturales que conformen un tejido, textura e historia de sus vidas cotidianas. No es algo sencillo, ya que una vez que la naturaleza afirmativa de tal pedagogía queda establecida, los estudiantes que tradicionalmente han crecido de voz en las escuelas, tienen posibilidades de aprender habilidades, conocimiento y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel que la sociedad ha desempeñado en su propia formación. Más específicamente, tendrán las herramientas para analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente lleva. Por lo tanto, es importante que los estudiantes afronten lo que la sociedad ha hecho de ellos, cómo se les ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y lógica, qué es lo que necesitan afirmar y rechazar de sus propias historias para comenzar el proceso de lucha por condiciones que les darán oportunidades para tener una existencia auto dirigida.

Si bien es verdad que Adorno, Marcuse y Horkheimer dieron fuerte énfasis a la noción de la dominación en sus análisis de la cultura -y de hecho parecieron igualar a la cultura de masas con la manipulación-, el valor de sus análisis reside en la forma de crítica que ellos desarrollan en su intento por reconstruir la noción de la cultura como una fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de la dominación. Sin embargo existe una paradoja en sus análisis de la cultura y de la intervención humana, esto es, una paradoja emergió con énfasis en la abrumadora y unilateral naturaleza de la cultura de masas como una fuerza dominante, por un lado, y su impecable insistencia de la necesidad de crítica, por el otro lado. Dentro esta aparente contradicción tiene que ser desarrolladas las nociones más dialécticas de poder y resistencia, posiciones que distinguen determinaciones estructurales e ideológicas más amplias mientras que reconocen que los seres humanos nunca son el simple reflejo de tales determinaciones. Los seres humanos no sólo hacen historia sino también la determinan; innecesario es decir, que también modifican los límites.

Debe enfatizarse que la justificación ideológica del orden social no puede encontrarse simplemente en las formas de interpretación que contiene a la historia como un proceso de evolución "natural" o en las ideologías distribuidas por medio de la industria cultural. También se ubica en la realidad material de las necesidades y los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, la historia debe ser captada como una "segunda naturaleza" en esos conceptos e ideas del mundo que hacen los aspectos más dominantes del orden social y que parecen inmunes al desarrollo histórico y sociopolítico. Esos aspectos de la realidad que se basan en la apelación de la universal e invariable, a menudo escabullen la conciencia histórica y se fijan a las necesidades y deseos históricos específicos que unen a los individuos con la lógica de la conformidad y la dominación. Hay una cierta ironía en el hecho de que lo personal y lo político se unen en la estructura de la dominación, precisamente en esos momentos en que la historia funciona para sujetar a los individuos a un conjunto de supuestos y prácticas que niegan la naturaleza histórica

de lo político. La segunda naturaleza representa la historia que se ha solidificado en su forma de amnesia social, una forma de conciencia que “olvida” su propio desarrollo. El significado de esta perspectiva para la pedagogía radical es que señala el valor de la psicología profunda que puede descifrar la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana. La pedagogía radical es mucho más cognitiva en su orientación y necesita desarrollar una teoría de la dominación que incorpore las necesidades y las demandas. La pedagogía radical carece de una psicología profunda así como de una apreciación de la sensibilidad que señala la importancia de lo sensual y lo imaginativo como dimensiones centrales de la experiencia escolar.

La noción de psicología profunda de la Escuela de Frankfurt, especialmente el trabajo de Marcuse abre un nuevo terreno para el desarrollo de la pedagogía crítica. Señala la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural. Particularmente mediante mensajes y valores que son constituidos a través de las prácticas sociales del currículum oculto. Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social.

Por lo tanto, la noción de psicología profunda desarrollada por la Escuela de Frankfurt no sólo brinda nuevas ideas de cómo están formadas las subjetividades y de qué modo funciona la ideología como experiencia vivida, sino que también ofrece las herramientas teóricas para establecer las condiciones de las nuevas necesidades, de los nuevos sistemas de valores y prácticas sociales que toman serio los imperativos de la pedagogía crítica.



Se ha intentado presentar aspectos seleccionados del trabajo de los teóricos críticos de la Escuela de Frankfurt que ofrecieron ideas teóricas para el desarrollo de la teoría crítica de la educación. Específicamente me ha bocado a su crítica a la racionalidad positivista a su concepción de la teoría y a la reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, a sus análisis de la psicología profunda. Dentro del contexto de estas cuatro áreas los educadores radicales pueden comenzar a reconstruir y aplicar las *ideas de la teoría crítica de la enseñanza*. Por su puesto, la *tarea de trasladar el trabajo* de la Escuela de Frankfurt a los términos que dan forma y enriquecen a la teoría y la práctica educativa radical será difícil. Esto es especialmente cierto ya que cualquier intento de usar ese trabajo tendrá que iniciarse con la comprensión de que éste contiene un número de defectos y más aún, que no puede ser impuesto de manera esquemática sobre una teoría de pedagogía radical. Por ejemplo, los teóricos críticos que he discutido, no desarrollaron un enfoque teóricos comprensivos para tratar patrones de conflictos ni contradicciones que existían en varias esferas culturales. Por supuesto, esta última selección no agota la diversidad de juicios que podrían ser hechos en contra del trabajo de los teóricos críticos que se están analizando aquí. Lo cierto es que la teoría crítica necesita ser formulada para dar oportunidad tanto de criticar como de elaborar sus ideas más allá de las restricciones y condiciones históricas bajo las que originalmente fueron generadas. Debe enfatizarse que las ideas que la teoría crítica ha aportado no han sido agotadas. De hecho, se puede argumentar que apenas estamos empezando a explotar las implicaciones de sus análisis. El problema verdadero es reformular las contribuciones centrales de la teoría crítica con vista a crear nuevas condiciones históricas, sin sacrificar el espíritu emancipatorio que las generó.

¿POR QUÉ LA PEDAGOGÍA CRÍTICA?

A lo largo de las últimas décadas la pedagogía crítica ha supuesto una perspectiva crítica y teoría que se ha ganado, poco a poco, su lugar dentro del debate educativo: Apple, Giroux, McLaren. Algunas facultades de educación han integrado la pedagogía crítica como un componente principal del marco de trabajo curricular de su programa de formación de profesores y profesoras. Esta integración supone una forma de implicar a los futuros profesores y profesoras en la búsqueda de justicia social en el seno de la sociedad. Esto resulta de gran importancia porque, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, existe la esperanza de que los profesores y profesoras se conviertan en agentes del cambio social.

También es importante porque, en este momento, vivimos una época de política neoliberal deshumanizadora que ha originado los sufrimientos de muchas personas y el enriquecimiento de una pocas y que, en consecuencia, está afectando a la condiciones de vida de millones de personas en todo el mundo. Esta política es parte es parte de un nuevo tipo de relaciones económicas de producción que se denomina nuevo capitalismo. Se trata de una nueva forma de capitalismo que está inmersa en un contexto globalizado, el contexto de un nuevo mundo que ha tomado formado después de la caída de la alternativa socialista.

Desde las décadas de los ochenta y los noventa, este nuevo capitalismo global y deshumanizador se ha convertido en la fuerza dominante que controla el mundo. Ha construido una visión particular del mundo que es socialmente darwinista, individualista y ajena a la historia, y en la que los efectos dañinos son la expresión de políticas muy concretas de modificación de las condiciones de trabajo. Condiciones de trabajo que deshumanizan a los seres humanos hasta el extremo de que, en el momento actual, no son ni siquiera aptos para su explotación, como si se tratara de

personas desechables. En la actualidad pueden observarse otros efectos concretos, por ejemplo la competición despiadada para dominar los mercados, el incremento del número de puestos de trabajo temporales (que trae consigo la eliminación de la mayor parte de los trabajos a jornadas completas), la reducción de los salarios, el aumento del desempleo, la eliminación o debilitaciones de los sindicatos en todo el mundo, los contratos de trabajo con una menor protección del trabajador o trabajadoras y la reducción, o destrucción, del estado de bienestar.

Es importante advertir que el nuevo capitalismo transforma las condiciones de trabajo y producción y, al mismo tiempo, se hace con el consentimiento social de la opinión pública a través de varios discursos, instituciones y prácticas sociales que tienen como objetivo hacernos aceptar como una realidad dada este tipo de capitalismo y las desigualdades sociales que lo acompañan.

Por estas razones, resulta imperativo que estemos sensibilizados y que tengamos voluntad de combatir todas aquellas situaciones que se derivan de estas políticas neoliberales injustas. Al mismo tiempo, ésa es la razón por la que es importante que la pedagogía crítica forme parte de los programas de formación de profesores y profesoras. Al utilizar la pedagogía crítica en las universidades de ciencias de la educación, podemos preparar a los profesores y profesoras para que se conviertan en agentes de la construcción de una sociedad más justa y, como dice Freire, menos fea; una sociedad basada en una ética de humanización y solidaridad y no en una ética del mercado. En este contexto es crucial que los educadores críticos intentemos incorporar esta perspectiva en nuestras clases y en nuestra pedagogía; porque necesitamos disponer de profesores y profesoras que tengan el valor de colocar la conservación de la vida humana como criterio de autenticidad, y el valor de situar una acción ética en esta sociedad deshumanizada y guiada por la búsqueda de beneficios. Da la impresión de que el acto más revolucionario que se puede llevar a cabo en estos tiempos es el de

situar al ser humano como centro de todas las políticas y de toda las acciones que realicemos como sociedad. Como se ha mencionado previamente, existe un argumento, cada vez más difundido desde el mundo de la economía, que dice que los seres humanos son desechables, y que ni siquiera tienen valor como recursos explotable.

EL DILEMA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

La pedagogía crítica ha ampliado notablemente la comprensión profunda que tenemos de nuestro mundo y de las maneras de transformarlo, y sin embargo todavía tiene que enfrentarse a una grave dilema si queremos seguir aplicándola a la educación de profesores y profesoras con el objetivo de que éstos sean agentes del cambio social: tiene que reflexionar acerca de los aspectos formales de su pedagogía y modificar éstos para ayudar a que los profesores y profesoras accedan a su construcción discursiva. En un estudio llevado a cabo con estudiantes de un programa de formación de profesores y profesoras basadas en la pedagogía crítica, era fácil percibir que los alumnos y alumnas, después de insistir a varias clases basadas en los principios fundacionales de esta disciplina todavía se sentían perdidos.

La pedagogía crítica es para la enseñanza en las aulas de la universidad, pero en el mundo real, en nuestras aulas no podemos utilizar nada que provenga de los libros. Si nosotros mismos, como educadores y educadoras críticos, no escuchamos a nuestros estudiantes, nos encontraremos siguiendo un modo de pensar totalitario.

Estas narrativas nos muestran algo importante que nosotros y nosotras, educadores y educadoras críticos, tenemos que reconsiderar: el lenguaje, el discurso teórico de la

pedagogía crítica, se está convirtiendo cada vez más en una especie de herramienta de exclusión que mantiene a los profesores y profesoras alejados de la posibilidad de tener experiencias reales con prácticas críticas. El discurso de la pedagogía crítica se ha convertido en algo demasiado teórico abstracto, esotérico y sin conexión con las luchas y conflictos de profesores y profesoras, estudiantes y activistas. Dentro del campo de la pedagogía crítica, algunos autores y autoras han respondido a esta crítica y han mencionado que este lenguaje es necesario para ofrecer a los profesores y profesoras un nuevo lenguaje de esperanza y potencialidad. Construir un nuevo lenguaje nos ayuda nombrar la realidad, a nombrarla la forma de diferente, para ser capaces de transformarla. En este debate, hay que mencionar que los profesores y profesoras no son estúpidos, y que son capaces de comprender el lenguaje de pedagogía crítica. No tenemos dudas acerca de sus habilidades; sin embargo, no podemos olvidar que los profesores y profesoras han estado sufriendo procesos de manipulación en las escuelas y que, a nivel social, esta manipulación impone una manera particular de ver el mundo (desde una perspectiva neoliberal) que también moldea la comprensión que tienen en cuanto a su propia práctica. La mayor parte del tiempo no ha tenido la oportunidad, ni el apoyo, que les permitan pensar críticamente acerca de su práctica y del impacto que ésta tiene para cambiar y dar forma a una sociedad más justa.

Ayudar que nuestros alumnos y alumnas comprendan la estructura de las ideas, lo que está detrás de la cosa que se analiza, respecto al necesario pensamiento dialéctico para comprender nuestra realidad, implica que los educadores y educadoras críticos debemos cambiar la relación que tenemos con nuestros alumnos y alumnas. Evolucionar desde una relación en la que controlamos el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta una que nos coloque en una relación de iguales que colaboran en la construcción del conocimiento y el aprendizaje.

Aceptar este riesgo nos ayudará a enfrentarnos a uno de los desafíos que Freire propone: la necesidad de ser coherente y de reducir la distancia entre lo que decimos, aquello de lo que hablamos y lo que hacemos. Si buscamos ser coherentes debemos reconocer que existe una relación de poder implícita en las situaciones cotidianas; por ejemplo, no podemos hablar de la justicia social y a la vez tratar sin respeto a la secretarías y a los conserjes o ignorar las preguntas y contribuciones de los alumnos y alumnas durante la clase.

Como profesores y profesoras universitarios debemos considerarnos a nosotros mismos como proyectos y, al mismo tiempo, como seres constante estado de transformación que están siempre luchando para llegar a ser mejores individuos, individuos que intentan construir un mundo mejor y una sociedad más justa para todos. Si no tenemos esto en consideración, no estamos siendo coherentes con lo que Freire indica que es nuestra tarea ontológica: la empresa la empresa de convertirnos en completamente humanos.

Es importante aclarar que no creemos que nuestra pedagogía sea sólo mi forma de enseñar. En lugar de eso, nuestra pedagogía supone una visión del mundo en la que mis estudiantes y nosotros mismos somos estudiantes activos que construimos nuestro conocimiento estableciendo conexiones entre lo conocimientos nuevos y las experiencias previas. Esto significa que consideramos a nuestros estudiantes como compañeros y compañeras de aprendizaje y de enseñanza, porque ellos también me enseñan cómo leer sus expresiones y su comprensión sin que me sienta decepcionado cuando no comprenden aquellos de lo que estamos hablando. Los alumnos y alumnas no quieren aparecer a los ojos de sus compañeros y compañeras como incapaces de comprender las lecturas. Por esa razón, el verlos tomar apuntes sin descanso durante el debate resulta para nosotros un indicador de que no se sienten preparados para tomar parte en la discusión. Sin embargo, en el lugar de sentir frustración por ese

motivo, me siento impulsado a buscar alternativas que les impulse a tomar parte en los análisis. También intentamos averiguar si su silencio es un silencio creativo, un silencio mediante el que construyen significados mientras observan o permanecen en silencio durante la conversación. De esa forma, también me ayudan en convertirme en mejor profesor para ellos.

Nuestra pedagogía es también nuestro testimonio de cómo creo que estamos construyendo una sociedad mejor. Por lo tanto, nuestra pedagogía va mas allá de la idea de adquisición de un conjunto de estrategias de enseñanza; se convierte en una visión sólida de qué tipo de individuo queremos ayudar a educar en la construcción de una sociedad mejor. Esto incluye ideas para ayudar a que los alumnos y alumnas se conviertan en agentes del cambio social, apoyándolos mientras adquieren la disposición que los convertirá en individuos que se preocupan y comprometen y que se respetan el uno al otro, y consecuentemente luchan contra cualquier tipo de discriminación y opresión. A la vez, nuestra pedagogía intenta ser rigurosa en cuanto al conocimiento que están aprendiendo mis estudiantes. Como dice Freire, la educación profesional de los alumnos y alumnas requiere una sólida preparación política, pero también requiere una preparación técnica e instrumental, porque educar a los profesores y profesoras sólo en lo que concierne a los aspectos políticos no es suficiente. Para mí la educación consta de una dimensión política y otra académica.

En los profesores como trabajadores culturales, Freire dice que los testimonios son la mejor manera de dirigir la atención de los alumnos y alumnas hacia la validez de los contenidos que presentamos, hacia la solidez que desarrollamos para construir un mundo mejor.

A través de nuestra pedagogía, ofrecemos a nuestros estudiantes el testimonio de la coherencia entre lo que decimos y lo que hacemos, y al mismo tiempo incorporamos testimonios que pertenecen al ámbito de lo que hemos observado y que creemos que son prácticas y oportunidades críticas en la que nos llegamos a realizar un análisis crítico de nuestra práctica pedagógica. Por lo tanto, existen dos tipos de testimonio que comparto en mis clases: uno es el personal y el otro pertenece al ámbito de mi experiencia como profesor. Por una parte, creo que confirmo ante la clase mi testimonio personal de coherencia si actúo de forma que no exista contradicción entre las ideas que comparto con ellos en la realidad de la clase que imparto. Las clases no deberían ser falsas, a la manera de representaciones teatrales, porque los alumnos y alumnas son lo suficientemente inteligentes como para darse cuenta de cuándo damos la impresión de ser coherentes sin predicar con el ejemplo. Por otra parte, confirmamos aquellos testimonios que compartamos y que pertenecen al ámbito de nuestra experiencia como profesor si me sirven de relato de historias que nos han sucedido en las aulas y de historias que hablan de las interacciones entre nuestros compañeros y compañeras de profesión y sus estudiantes (y de las que hemos sido testigo).

Ofrecer un testimonio personal resulta complejo por dos motivos: por una parte, al comenzar una interacción nos enfrentamos al desafío de los alumnos y alumnas que se sienten incómodos a causas de los contenidos estudiados; por otra parte me enfrento a los desafíos de mi posición como profesor cuando comparto con ellos mi perspectiva crítica y política para construir un mundo mejor.

Los testimonios procedentes de nuestra experiencia como profesores y profesoras son historias, situaciones narrativas que nos permiten establecer una conexión significativa entre teoría y práctica. Los testimonios deberían promover, entre las personas que los escuchan y los comparten, una praxis crítica que conecta la acción con reflexión para transformar el mundo. Las historia que utiliza tiene una secuencia

de acontecimiento que permite a nuestros estudiantes establecer una conexión entre dialéctica de lo extraordinario y lo ordinario, entre lo que se espera y lo que llega a acontecer. Por lo tanto, siempre tenemos en mente que las historias, nuestros testimonio, no son inocentes; de hecho son políticas porque a través de ellas expresamos nuestra perspectiva, nuestra postura ética y epistemología antes nuestros estudiantes.

Mediante nuestros testimonios, intentamos que nuestros estudiantes sean conscientes de la necesidad de darles un significado a nuestras acciones y al mundo. Los testimonios también exigen que los alumnos y alumnas se posicionen frente a situaciones poco éticas u opresivas; lo que hace que ante un testimonio específico tenga que identificar sus valores. Teniendo en cuenta que los testimonios nos ayudan a construir significados sobre el mundo, las historias deben de ayudarnos a nombrar las injusticias que vemos a nuestros alrededor, como por ejemplo el hambre, la pasividad, la pobreza extrema y los silencios. Mediante los testimonio, se pide a los alumnos y alumnas que rechacen el sufrimiento humano innecesario y que luchen para construir algo diferente, haciendo que nuestras voces suenen con la claridad y fortaleza necesarias para ser escuchadas. Al analizar los testimonios obtenemos una perspectiva diferente; reflexionamos e imaginamos de qué manera distinta podrían ser las cosas para que nosotros obtuviéramos nuestra libertad, tomando el control sobre nuestras acciones en el mundo para reflexionar críticamente sobre la manera en que podemos cambiarlo. Como profesores y profesoras, como educadores y educadoras, los testimonios nos ayudan a transformar lo que deshumaniza y nos aliena. Utilizar una pedagogía del testimonio nos ayuda a vincular de una manera muy simple y accesible (sin ser simplista, ya que las excesivas simplificaciones en el análisis la teoría con la práctica a nivel de micro y macroanálisis. En mi experiencia, los testimonios suponen un puente entre el contenido abstracto de las aulas universitarias y el mundo real de las escuelas. De esa manera, los testimonios me ayudan a mis estudiantes cómo algunos conceptos complejos, por ejemplo la hegemonía, la

subalternidad, la dominación, la opresión y la misma praxis, ilustran y suceden en nuestras acciones diarias de las escuelas y en nuestras vidas personales.

Los alumnos y las alumnas también comparten sus testimonios cuando sienten que han construido un entorno seguro en el que se pueden mostrar como individuos. Esto se debe a que los testimonios que provienen de la experiencia práctica son personales; compartir estas elaboraciones propias requiere que los alumnos y alumnas se pongan en evidencia delante de toda la clase. De esta manera, los alumnos y alumnas intentan dotar de significado a los contenidos que analizamos, conectándolos con sus experiencias profesional y personal previas. Por lo tanto, una parte importante de nuestra pedagogía del testimonio consiste en animar a los alumnos y alumnas a que analicen sus propios testimonios, de modo que puedan aplicar de algún modo los conocimientos principales, las habilidades y las actitudes de nuestra clase en análisis de su experiencia. Al hacer esto tenemos la esperanza de que sean capaces de imaginar nuevas formas de ayudar y de ser más útiles tanto para las personas que provienen de minorías como para las comunidades en que trabajan.

También creemos que, al analizar sus testimonios, los futuros profesores y profesoras aprenderían a interpretar y comprender su propio mundo y, como consecuencia, serán capaces de contribuir a que los alumnos y alumnas que asistan a sus clases interpreten y comprendan el suyo. Sin nosotros, educadores y educadoras críticos, queremos cambiar la escuela y la forma en la que el sistema de escolarización oprime a las personas y les impide que sean seres humanos completos, entonces necesitamos hacer la pedagogía accesible a los profesores y a las profesoras que trabajan en las aulas, para que puedan evitar que la derecha continúe apoderándose de nuestras escuelas públicas.



¿En qué punto del desarrollo de la pedagogía crítica nos encontramos ahora? Incluso a la luz de los enormes logros conceptuales que ha conseguido la pedagogía crítica, debemos continuar desarrollando el análisis crítico que tan necesario es en estos tiempos. La pedagogía crítica ha sido desarrollada desde una diversidad de perspectivas con el propósito de enfrentarse a la opresión y a cualquier tipo de discriminación, para poner al ser humano en el centro de nuestro compromiso ético hacia los oprimidos y desposeídos, y para enfrentarse a la ética de libre mercado.

¿Qué es necesario hacer en la actualidad? Creo que tenemos que consolidar una respuesta al desafío esencial de la pedagogía crítica: la necesidad de hacerla simple. Esta necesidad se ha convertido en uno de los principales desafíos a los que debe enfrentarse la pedagogía crítica en el futuro, especialmente si queremos enfrentarnos a la política simplista y de palabras sencillas que la derecha utiliza en nuestras escuelas públicas y a través de los medios de comunicación. Esta política simplista ha sido tan efectiva en nuestra vida en nuestra vida ordinaria que ha conseguido manipular el sentido común de comunidades, escuelas y profesores, haciéndoles creer que los resultados de las pruebas de evaluación estandarizadas son expresión de calidad educativa. Pensamos esta tarea como doble: por un lado necesitamos seguir desarrollando análisis críticos, pero al mismo tiempo, y por otra parte, necesitamos seguir buscando formas de llegar a un número mayor de profesores y profesoras y a un número mayor de personal de las comunidades, haciendo que la teoría sea lo bastante accesible como para que participen en el análisis de su realidad y, así, ayudarles a ser consciente de su mundo para que puedan transformarlo. Asimismo, tenemos que continuar dando testimonio de nuestra praxis, de nuestro compromiso con los oprimidos y oprimidas y con los que son diferentes. En otras palabras, como educadores y educadoras críticos debemos ser coherentes con teoría que defendemos; tenemos que conectar la teoría de la que hablamos con nuestra práctica. Necesitamos derribar la torre de marfil del mundo académico y acercarnos a los profesores y

profesoras y a las comunidades a la que servimos, que en la mayoría de los casos son las que están sufriendo los efectos del nuevo capitalismo.

IMPACTOS DE LOS CAMBIOS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS PARADIGMAS, LAS TEORÍAS CURRICULARES Y DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

En este aparte nos gustaría reflexionar sobre cómo está cambiando la práctica pedagógica del docente, buscando analizar las transformaciones más recientes en la estructura del sistema educativo junto a las transformaciones sociales, culturales y políticas que afectan la formación de abogados.

Como se leerá en las situaciones que hemos resaltado en el análisis de resultado del presente trabajo de investigación no son especialmente dramáticas, y son, para que aquellos que recorremos los procesos de formación con frecuencia sean ciertamente verosímiles. Si bien no son representativas de todo lo que sucede en la universidad, empezar la reflexión por lo observado y registrado en nuestro trabajo tiene el interés de poner de relieve las sensaciones que tienen muchos docentes frente a situaciones que no entienden, que se les escapan, y que los desbordan. Son muchas las veces en lo que dicen y hacen los estudiantes que nos resulta incomprensible, doloroso, impensables en los marcos tradicionales con que cuenta la universidad para explicarse la realidad. También nos interesa subrayar que muchas veces esta incomprensión o desconexión queda tematizada o confinada al plano de la indisciplina, de las conductas, de la relación con las normas. En lo hallado en el trabajo de campo, pero también en la percepción de muchos docentes, la falta de disciplina aparece interfiriendo, obstaculizando el desarrollo normal de la clase. También la falta de acuerdo y de acción común de los docentes antes estas situaciones se vuelven evidentes.

En este contexto nos interesa proponer otra línea de reflexión, que contribuya a entender (al menos en parte) este desborde, o esta insuficiencia, como el afecto de otras transformaciones, o, como dirían los psicoanalistas, la expresión de un malestar de la sociedad, que muchos docentes terminan hoy cargando sobre sus espaldas (literalmente). Para ello, analizaremos brevemente algunos de los cambios que están ocurriendo en la universidad y en la sociedad, y luego nos detendremos en el impacto que éstos tienen en la configuración de la práctica pedagógica. Lo que presentamos son ideas en trabajo, y esperamos que esta presentación contribuya a dar respuesta de manera mejor al problema, y a estructurar mejores argumentos y mejores estrategias para promover práctica pedagógicas críticas.

LA UNIVERSIDAD DE HOY: CAMBIOS SOCIALES, CAMBIOS ORGANIZACIONALES

Veamos, en primer lugar, las transformaciones de estructura que sufrió el sistema educativo en los últimos veinte años: la vieja estructura de la escuela primaria y secundaria a la Educación General Básica, paso a organizarse por ciclos. Al mismo tiempo, las disciplinas escolares pasaron a agruparse en áreas de contenidos o campo de conocimiento (lengua, matemática, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, educación artística, educación física y formación ética y ciudadana). En la estructura curricular, los cambios introducidos a partir de la ley (que incluyen a otras que se sucedieron en los siguientes tres años, por ejemplo la definición de Contenidos Básicos Comunes para todas las escuelas del país), implicaron modificaciones importantes en la delimitación de qué debe enseñarse, y cómo y quiénes lo definen. Entre esos cambios, destacamos la reafirmación de espacios curriculares por áreas y no disciplinarse, las actualizaciones del conocimiento disciplinario a través de la renovación de los contenidos de la materias ya existentes (lenguaje y literatura,

ciencias naturales, historia, etcétera), y la incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, otro peso de las disciplinas expresivas).

Los contenidos curriculares fueron confeccionados en un proceso complejo que integró a especialistas didácticos y especialistas en las disciplinas, y que recogió opiniones de distintos sectores sociales. Podría decirse que se eligió una estrategia de reforma basada en la combinación de fundamentación técnicos-disciplinario y legitimidad política, combinación que fue y es fruto de tensiones en la implementación curricular. Se estableció que el curriculum tendría distintos niveles de especificación: el nivel nacional, y sugiere una estructura general de espacios curriculares que organiza el curriculum en concreto, y el nivel de las instituciones escolares, que formulan proyectos institucionales y determinan la forma de trabajo con los alumnos y padres.

Pero a estas transformaciones de estructura se sumaron otras, propias de Colombia, y algunas más generales, de la época. Hoy a la universidad se le demanda muchas cosas, quizás demasiadas. Se le pide que enseñe, de manera interesante y productiva. Esta nueva demanda tiene que ver con nuevos tiempos. Vivimos en condiciones que han sido llamadas por algunos como modernidad líquida de Bauman, en las que se incrementa la velocidad de los intercambios, en las que la fluidez y la flexibilidad se convierten en valores, y duraderos y estable y aparece como sinónimo de pesadez y atraso. Por otro lado, de este lado del mundo la precariedad y la incertidumbre se asocian a la pobreza, a la desigualdad, a la crisis, a la exclusión. El declive de las instituciones que nos daban identidad y amparo (el Estado, las sociedades vecinales, los barrios, las iglesias, las escuelas) y que organizaban ese largo plazo más estable y duradero, implicó un quedarse en la intemperie -como lo denominó el historiador Tulio Halperin Donghi- que nos hizo sentir hermanos, más que en la solidaridad colectiva de un proyecto común, en el desamparo más terrible.

También es importante tener en cuenta que, de acuerdo a distintos analistas, estamos viviendo una transición en las formas del individualismo que organizan la vida comunitaria, y que los niños y adolescentes de hoy ponen en evidencia. Se promueve un trabajo activo y práctico de los individuos en el diseño de sus vidas cotidianas, que ya no se hace en nombre de una ética protestante del esfuerzo sino en el de los placeres y satisfacciones. Las ideas pedagógicas de autonomía, creatividad e independencia, una vez plenamente desarrolladas, corren el riesgo de convertirnos en esclavos de nuestra autonomía, en depositar sobre cada una de nuestras espaldas la tarea y la responsabilidad de construir nuestro éxito, o, lo que es más probable, de soportar y explicar nuestro fracaso. El individualismo del autodiseño se configura así como un nuevo patrón que vuelve mucho más difícil establecer lazos colectivos, formas de autoridad tradicionales, y pautas de transmisión culturales más estables y duraderas.

Las demandas que hoy llueven sobre las universidades tienen que ver con este contexto, pero al mismo tiempo, ponen a la escuela en una situación paradójica, que alimenta la sensación de desborde y de sin salida que siente muchos educadores. Pero en el contexto de la modernidad líquida, la idea misma de la reproducción cultural de las sociedades, de la conservación y transmisión de la cultura, se vuelve más problemática. ¿Cómo lograr cierta estabilidad en la transmisión intergeneracional que asegure el viaje hacia la autonomía en los procesos de formación? ¿Cómo establecer ciertos puntos de referencia si tanto los puntos de partida como los de llegada están en permanente cambio?

¿Qué está pasando con la universidad en este contexto? Uno de los elementos más destacables del panorama actual es que, pese a este presente de demandas cruzadas, de recursos escasos y de incertidumbres variadas, la organización de la universidad en

tanto institución no ha cambiado demasiado. Los puestos de trabajo, la forma en que se organiza el trabajo de los docentes, la estructura de los contratos de trabajo y la organización en áreas y disciplinas, no se transformaron al mismo ritmo que se transformaron la sociedad y la cultura. Pero más todavía que esta estructura organizativa y administrativa, lo que permaneció estable fue la forma en que pensamos que debe organizarse la universidad, y lo que pensamos que es una buena formación. Esta manera de entender qué es una universidad sigue siendo bastante parecida a lo que se pensaba cuarenta, e incluso ochenta o cien años atrás.

Por otro lado, las formas de trabajo en la sociedad y en la universidad han cambiado, y eso también hace que las universidades respondan más desde perfiles institucionales propios. Las perspectivas de empleo se limitan a lo que están en marcha, la gente vive de un proyecto a otro, y tiene poca perspectivas de pensar en el largo plazo. Lejos de construir una forma de construir colectivos más solidarios, esta inmediatez de la organización laboral parece minar las posibilidades de estructurar imaginarios de futuros mejores para todos. La idea de proyecto, en la pedagogía y en la organización de las escuelas, tiene otras raíces, más lejanas y asociadas a otras preocupaciones.

Surgió en la segunda década del siglo XX como una forma de configurar la enseñanza que superara la fragmentación disciplinaria y como una manera de acercar la escuela a los problemas contemporáneos. Sin embargo, en la organización formativa, la introducción de los proyectos (más recientemente, el proyecto educativo institucional y el proyecto curricular) también evidencia impactos similares. La universidad es inundada (así lo manifiestan muchos docentes y directivos) por múltiples proyectos, que no siempre se perciben como propios, y que, aunque lo sean y lo logren estructurar un perfil de institucional fuerte, no siempre consiguen sobreponerse a la fragmentación y autonomización institucionales que ellos implican. El proyecto puede organizar la actividad del año; sin embargo, cabría preguntarse si

ayuda a considerar el largo plazo de la educación su inscripción en un sistema, el lugar de los docentes como adultos transmisores de la cultura, todas bases fundamentales de la estructuración de la acción docente.

Hay dos modelos formativos que parecen irse abriendo paso como respuestas a la crisis: aquél que postula la universidad como un centro social, preocupado ante todo por educar en ciertos valores y organizar la conducta de los futuros ciudadanos para evitar la violencia y el conflicto en sociedades crecientemente desiguales; y aquel que no plantea a la escuela como un lugar de aprendizaje, estrictamente vinculado a la instrucción cognitiva, dominando por el saber experto, la multiplicidad y riqueza de recursos didácticos, y la idea de innovación permanente. Los dos parecen plantearse como respuestas excluyentes, en un antagonismo que oponen la enseñanza al cuidado y que no contribuye a pensar otras relaciones entre la universidad y la sociedad. Sin embargo, lo que no parece más preocupante es que su análisis es pobre en relación al sentido y las razones de la organización formativa, a qué hacer con las tradiciones herederas (las que recibimos, y las que queremos pasar en la herencia a las nuevas generaciones), y a cómo plantearse a los desafíos de la transmisión cultural manteniendo las preguntas sobre la justicia y la relevancia de esa transmisión.

EL IMPACTO DE LOS CAMBIOS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: TENSIONES Y REPAROS

¿Qué pasa con la práctica pedagógica frente a todos estos cambios? La docencia es un trabajo complejo; compleja es también la educación de un docente. Esta frase parece una verdad de Perogrullo, y sin embargo nos orienta sobre la multiplicidad de demandas y desafíos que enfrenta hoy la docencia. El docente está en el cruce de todas esas demandas a la universidad que mencionábamos antes; se corporizan (y a veces, hasta se incorporan en las enfermedades y síntomas) en la figura del docente. El docente es un sujeto que debe tener una relación particular con el conocimiento, con la comunidad y con los sujetos que aprenden. Un docente debe conocer los

desarrollos científicos y disciplinarios, a la par que ser competente en su enseñanza. Debe estar abierta a las demandas de los padres y de la sociedad más amplia sobre para qué y cómo se educa a las nuevas generaciones, y también preserva su autoridad y su rol de transmisión de una porción de la cultura. Debe preocuparse por los procesos de aprendizaje de sus alumnos, no sólo en términos intelectuales sino también efectivos. Muchas veces debe encargarse de tareas asistenciales concretas, proveyendo alimentos, anteojos, calzados y ropas a sus estudiantes, o participando en campañas de vacunación y salud de la población. Y además de todo eso, debe cumplir una serie de requisitos profesionales y burocráticos sobre su tarea, entre lo que se cuentan planificar las clases, negociar con inspectores y directores, capacitarse, mantener su clase en orden, y vigilar la disciplina en los recreos.

Todas estas demandas y desafíos van cambiando con las transformaciones sociales y pedagógicas, en un proceso en el que algunas de ellas se vuelven prioritarias, otras son regaladas, y en que otras diferentes (como las nuevas tecnologías en este momento) se agregan a las ya existentes. Esos cambios también se vinculan a los discursos sobre la docencia: de funcionarios de Estados a profesionales, trabajador, animador sociocultural, el eje de su oficio fue definiéndose en forma deferente según los ritmos y relaciones de fuerzas en el campo profesional de la educación. Por otro lado, las condiciones de trabajo, con salarios deficientes y pocos recursos materiales, agregan nuevos desafíos y limitaciones importantes a una tarea por demás difícil.

Además en experiencia cotidiana del aula, tareas que parecen menos relevantes, como el manejo de la disciplina, la evaluación de los alumnos, y el trabajo con libros y textos, ocupan la mayor parte del tiempo. Debe señalarse entre estas demandas un elemento que consume una porción significativa de sus energías, aunque es escasamente considerado en su formación y en los mecanismos institucionales que organizan su trabajo, y que algunos llaman aspectos más privados de la docencia.

Cómo manejar la sensación de vulnerabilidad y de credibilidad de la propia autoridad en el aula, la fragilidad del equilibrio entre programas ambiciosos y realidades heterogéneas y complicadas, o cómo frente a los posibles fracasos en la tarea de enseñar, son desafíos para que los docentes estén poco preparados.

¿Qué es lo que se esperaba que fuera la docencia? En este punto, nos parece importante revisar las tradiciones heredadas sobre el oficio. Es muchas veces este ideal de grandeza el que hay que revisar, porque hoy, cuando ese ideal debe asumirse individualmente, genera consecuencias inesperadas, mayoritariamente malestar, sufrimiento y dificultades para encarar la tarea.

LOS NUEVOS DESAFÍOS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA: LAS TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES ENTRE LAS GENERACIONES

Las tradiciones herederas con respecto a lo que debe ser el oficio docente hoy colisionan con la realidad de la universidad y de las escuelas, familias y alumnos que plantean desafíos muy diferentes a los imaginados hace un siglo.

Nos parece que es importante volver a plantear la cuestión en términos de lo que se señaló en el apartado anterior y hacer referencia a las dificultades de transmisión y reproducción de la cultura en un contexto de modernidad líquida, donde la incertidumbre, la flexibilidad y la novedad aparecen como ejes de estructuración de la vida social, y donde se les pide a los individuos y a las instituciones, cada vez más, que se autodiseñen para competir satisfactoriamente en estas nuevas condiciones. Creemos que esas dificultades para la reproducción cultura pueden denominarse crisis de la transmisión, y que son éstas las cuestiones que más están afectando al oficio docente. Después de todos si de que lo que se trata es de transmitir la cultura, y esta

acción aparece severamente cuestionada o dificultada por otras dinámicas sociales,
¿Cuál es el eje que definirá al oficio en los próximos años?

La crisis de la transmisión se hace evidente en el al menos tres aspectos:

- 1) En primer lugar, muchos analistas hoy coinciden en señalar que hay quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones. En una sociedad crecientemente juvenilista, donde lo que vale y lo que corre es ser eternamente jóvenes, cuanto más adolescentes mejor, hay una desautorización de los viejos y de sus experiencias. El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión. En los debates pedagógicos, no es casual que esta crisis haya coincidido con el auge del constructivismo natural que postula que el sujeto aprende solo y que el papel del maestro adulto es guiarlo o facilitar ese proceso. En sus versiones extremas, pareciera que no hay nada que transmitir, porque el sujeto aprenderá por su cuenta lo que debe aprender.

- 2) En segundo lugar, las tecnologías de transmisión y de archivo de la memoria también se han pluralizado. La televisión, la computadora, el consumo masivo de bienes culturales, han puestos en circulación una cantidad y calidad de información como poca veces antes en la historia humana. Para algunos, esta diversidad va en contra de darle un sentido a la transmisión, y los individuos parecen perderse en un laberinto de mensaje; para otros, estos mensajes están altamente estandarizados y la diversidad no es otra cosa que variedad de los mismos, de un monodiscurso; para otros, en fin, implica un desafío mayor para las instituciones tradicionales de transmisión de la cultura, como la escuela, cumplida a desarrollar estrategias y capacidades de intelección de ese flujo de información, con el propósito de volver a inscribir a los sujetos en una trama colectiva. Cualquiera que sea la lectura que hagamos de esta pluralidad, lo cierto es que está instalada. la relación entre nuevas tecnologías y autoridad

cultural adulta es sin dudas uno de los ejes más interesantes de los debates pedagógicos actuales. Aparecen periódicamente obras donde se expresa el temor (o el sueño) de que los docentes sean remplazados por la autoridad de las PC y los programas de software, y que la mediación del adulto desaparezca frente a la creciente autonomía y libertad de los niños y jóvenes frente a la computadora.

- 3) En tercer lugar, la relación con la autoridad tiene mucho que ver con la idea de la política y la relación con la norma en cualquier sociedad. En el caso de las sociedades latinoamericanas, hay un borramiento de las fronteras entre lo legal y lo ideal, entre lo permitido y lo prohibido, que tiene raíces mucho más antiguas que la impunidad y la corrupción de los años noventa. Es esta cultura política la que también instaura una crisis de las relaciones de autoridad, y vuelve débiles y poco eficaces los intentos de volver a instarla como si esa cultura no existiera. Hoy se dice, muchas veces, que los jóvenes saben manejarse mejor que los adultos en este nuevo mundo, sobre todo en el de las nuevas tecnologías, y que no les hace falta esta guía o bitácora sobre sus señales, sus orientaciones, sus tesoros escondidos.

¿Qué hacer? Frente a las situaciones que describimos al inicio, o frente a otras, más urgentes y más dramáticas, señalamos que muchos docentes repiten hoy no estamos preparados para esto: para chicos que contestan, que cuestionan, que argumentan, que negocian, que hablan de sus elecciones privadas abiertamente, que no reconocen más las fronteras de lo permitido y lo prohibido tal como muchos de los adultos las conocimos. No están preparados para debates con colegas, o para charlas con padres que cuestionan o reclaman soluciones para temas que nos superan. Pero este saber que falta es a nuestro entender, menos un saber de las palabras usuales de la capacitación, y más un saber ligado a la propia reflexión sobre el lugar docentes como

adultos educadores, un saber ligado a los gestos y actitudes, y un saber ligado a lo que otro pueden enseñar y aportar en la construcción de una autoridad democrática.

Lo que queremos enfatizar es que esta crisis excede, y en mucho, a la cuestión disciplinaria que hay transformaciones culturales y sociales muy profundas; y que hay traumas políticos muy serios que aún tienen huellas en las relaciones entre las generaciones, hayan o no vivido directamente el terrorismo de estado o las situaciones de violencia que se viven. Creemos que efectivamente aún nos falta bosquejar algunas otras figuras docentes que nos ayuden a procesar mejor y más sostenidamente las nuevas condiciones en que trabajamos. Creemos que además que en esta crisis, la propia desautorización de los docentes no ayuda a resituarse mejor si no que la empeora.

Esta construcción es compleja y difícil, y no queremos aquí proponer imágenes romantizadas sobre la tarea de formar. Una autoridad más democrática debería hacerse cargo de la opacidad y complejidad del acto pedagógico, abandonando la ilusión de un encuentro armonioso y transparente entre educador y educando en el aula. Hay asimetría, hay divergencias y hay conflictos cuando nos encontramos en el mismo espacio educativo con otros que portan otros saberes, otros dolores, otras razones, otras historias; y las hay más todavía hoy cuando las relaciones entre las generaciones están transformándose, cuando las fronteras de lo legal y lo ilegal se están redefiniendo, y cuando la relación con la autoridad es un elemento en crisis para todas las sociedades latinoamericana, con tantas injusticias y dolores acumulados. La cuestión es cómo los convertimos en parte de la riqueza del vínculo pedagógico, y no sólo ni principalmente en obstáculo; cómo podemos pensarla como una riqueza que transmite/pasa algo en ambos sentidos, desde/hacia los docentes con sus saberes específicos y sus experiencias de vidas, y desde/hacia los alumnos, portadores de saberes, historias, deseos, expectativas, que también enseñan en ese encuentro

renovado con lo nuevo. Seguramente ese encuentro vendrá con dolores e injusticias, pero también con la confianza de que los que vienen podrán hacer algo mejor, algo que no previmos con aquellos que les dejamos. Sin esta confianza, que es otra forma del amor en la pedagogía, no hay educación posible, o hay una formación que es de esas que envejecen, que aplastan la imaginación, que ahogan.

TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

A diferencia de la pedagogía de las ciencias del espíritu y de la ciencia empírica de la educación, la teoría crítica de la educación desconfía de la comprensión de las teorías científicas por sí mismas. En efecto, aquéllas no son capaces de llevar a cabo un análisis crítico del avance social de la educación. El punto de partida para esta diferencia es la evaluación crítica del carácter histórico-social de la educación. En la dinámica de dicha evaluación, es necesario elaborar la interdependencia entre el sistema educativo en sí mismo y la estructura de la sociedad. En la misma dinámica es necesario analizar el proceso que lleva a las estructuras políticas y económicas a cumplir su papel sobre la educación y la formación. Se sitúa así la pregunta por la fundación del sistema educativo en relación con la sociedad. Una teoría crítica de la educación debe ayudar a los docentes en su práctica educativa-formativa. Debe permitir poner en evidencia la dependencia del sistema educativo del conjunto del sistema social. Por lo anterior, la teoría crítica no puede vencer la dependencia del sistema educativo en la relación con el sistema social. Sin embargo, por esta función esclarecedora, puede reducir tal juego en el sistema educativo-formativo.

La teoría crítica de la educación pone en evidencia las verdaderas condiciones sociales de la educación y la formación. Para ello, debe utilizar la crítica ideológica. Este término significa un develamiento científico de las condiciones sociales de producción y un develamiento de las racionalizaciones erradas y los efectos de sus falsas interpretaciones y teorías que resultan de una mala comprensión de la situación social y de las posibilidades de intervenir sobre dicha situación. Este punto de vista errado proviene de las implicaciones particulares y de los intereses específicos de aquéllos que los formulan. En el proceso de crítica ideológica, es necesario llevar a cabo una diferenciación entre falsas conciencias que tienen por origen una implicación particular en la economía o en la sociedad, y una conciencia verdadera y

científicamente legitimada. Así entonces, la diferencia entre ideología y verdad solamente se puede efectuar en la actualidad.

La relación entre verdad e ideología es difícil de determinar. En efecto, a menudo, las ideologías que se presentan como justificaciones ligadas a intereses particulares pueden contener, algunas veces, trozos de verdad que no se pueden separar de su dimensión ideológica. Tomemos un ejemplo: en ciertos contextos, la frase haremos todo lo que nos sea posible para establecer la igualdad de oportunidades en el sistema educativo puede ser una justificación de un sistema ideológico que tiene la función de hacerle creer a la gente que se hace todo lo posible para realizar sus intereses. En realidad, las personas que hablan así no pueden hacer nada, o no gran cosa, para llevar a cabo este discurso. La referencia de este tipo de discurso tiene frecuentemente por función las de calmar a las personas y darles la certeza de que se obra por una vida mejor. La crítica ideológica encuentra acá su razón de ser al poner en evidencia la función de apaciguamiento de un discurso tal y su validez objetiva de paz social. A pesar del carácter ideológico de dicho discurso, se puede develar, allí un momento de verdad en la medida en que tal igualdad aparece como una prioridad del sistema escolar y, al mismo tiempo, es uno de los principales objetivos concretos de la teoría crítica de la educación. De este modo, tal momento de verdad se debe distinguir bien del momento ideológico del mismo discurso. En este ejemplo, la ideología a menudo triunfa sobre la verdad.

En la teoría crítica de la educación, la crítica de la ideología desempeña un papel importante. Mostramos las características de dichos ámbitos:

- a) la falsedad de la conciencia ideológica no se basa en errores individuales, sino que se crea por condiciones sociales particulares.
- b) las ideologías refuerzan y legitiman las estructuras de poder existente.

- c) ellas corresponde a los intereses particulares de los grupos sociales dominantes.
- d) ellas se pueden tomar como verdades por aquéllos que son dominados y destruidas por las estructuras sociales dominantes; de este modo, las ideologías son la expresión de una conciencia alienada.

Considerando estos momentos de las ideologías, una crítica de las ideologías en la ciencia de la educación debe atender a múltiples objetivos:

Los objetivos, las teorías, los establecimientos, los planes de formación, los métodos y los medios en el campo educativo se deben analizar para conocer los intereses sociales implícitos que representan sobre ellos. El análisis pondrá en evidencias el hecho de que ciertos grupos persiguen sus propios intereses detrás de discursos universales, y, de este modo, crean una falsa conciencia en las personas adultas y jóvenes. En lo que concierne el contenido, hay necesidad sobre todo de un análisis de los objetivos y argumentos de legitimación de los establecimientos de educación y los medios de comunicación. Se ignora, por ejemplo, si los establecimientos (y los asalariados de dichos establecimientos) se adhieren a ideologías particulares, ya que tales instituciones están separadas del proceso de producción y de otros ámbitos de la actividad social (política, cultural); el riesgo consiste en que, a nivel de su conciencia, permanecen replegados en relación con el avance de la sociedad. Por ejemplo, conservar las ideas o los principios profesionales que se han superado ampliamente.

En una teoría crítica de la educación se encuentran en el centro de la reflexión el develamiento de la opresión, de la justicia social, del exceso de poder, de la

reificación y de la autoalineación. Ella debe analizar su origen social e institucional y debe visualizar las posibilidades de intervención y de cambio.

Además de la crítica a las estructuras perversas dentro del campo educativo, una teoría crítica de la educación se dedica igualmente a construir. No se puede limitar a la crítica ideológica, sino que debe desarrollar también perspectivas de intraversión que puede servir como puntos de referencia para la crítica ideológica y la elaboración de una teoría de la educación. Porque, más allá de la crítica a los procesos errados y a los conceptos insuficientes, aquéllas implican una fundamentación que pueda servir de palanca para transformar la realidad. En esta dinámica, los conceptos de la teoría crítica presentados anteriormente se utilizan como perspectiva de una teoría crítica de la educación. Se trata particularmente de los conceptos de esclarecimiento, emancipación, liberación de la reificación, liberación frente al exceso de poder, justicia social, paz, libertad, solidaridad, autodeterminación, etc. La teoría crítica de la educación supera a la pedagogía de las ciencias del espíritu y a la ciencia empírica de la educación, ya que puede proponer objetivos constructivos para la educación.

La elaboración de esta dimensión constructiva de la teoría crítica de la educación comienza con la definición de objetivos derivados de los conceptos centrales de la teoría crítica y con el desarrollo de estrategias correspondientes a su realización. El propósito no es solamente la crítica, sino también el mejoramiento de la práctica educativa. En este sentido, el mejoramiento de la práctica como objetivo de la teoría crítico-constructiva de la educación ha conquistado su propio espacio de legitimación. Este proyecto se ha realizado sobre todo en el terreno de la investigación-acción en educación. Con la investigación-acción se puede encontrar las pistas para una nueva práctica pedagógica. Se le puede ayudar, de este modo, a los docentes a mejorar su trabajo. El objetivo central de la teoría crítica no es solamente un análisis que muestra la dependencia de los campos frente a las estructuras macrosociales, sino también el

mejoramiento constructivo de las practicas pedagógicas, curriculares, evaluativas e investigativas. Para alcanzar este objetivo, la teoría crítica de la educación y la investigación a ella ligada se orientan hacia al el nivel de acción de las prácticas.

La importancia de la teoría crítica de la educación no consiste solamente en la critica ideológica aplicando al campo de la educación, al desarrollo de objetivos legitimados socialmente o, inclusive, al desarrollo de una investigación intervencionista en el campo de la educación, sino que asume, en principio, el hecho de poder influenciar numerosos ámbitos educativos y poder introducir nuevas orientaciones en el trabajo de los prácticos. Estos ámbitos de la ciencia de la educación son, por así decirlo, el material que sería interpretados y, así mismo, cambiado dentro de un contexto nuevo. En consecuencia, en todos los ámbitos se han podido constatar los cambios en la comprensión de la ciencia de la educación. Además, la influencia del pensamiento crítico sobre la ciencia de la educación se ha desmultiplicado por el hecho de que la teoría influencia también otros ámbitos de las ciencias sociales que tienen, igualmente, una cierta influencia sobre la ciencia de la educación. De este modo se llega a una teoría crítica de la socialización, de la organización institucional y de las teorías de los roles y su recepción en la ciencia de la educación para establecer un lazo estrecho entre la teoría crítica de la educación con los diferentes ámbitos de la ciencia de la educación, ésta ha encontrado formas concretas que le permitan nuevas formas de desarrollo.

TENTATIVAS DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Una teoría crítica debería servir como punto de referencia para la hermenéutica y el recorrido empírico en la ciencia de la educación. Se hace necesario definir los objetivos de una teoría crítica:

Si la educación, a pesar de su relación última a un sujeto trascendental, es un fenómeno social, entonces la teoría de la educación. Un deber tal, basado en el primer de la razón, identifica el interés educativo del sujeto con su función social. Se debe hacer el esfuerzo de superar el poder de una sociedad empírica por la posibilidad de una vida verdaderamente humana. Concebida de este modo, una teoría de la educación es siempre una teoría crítica que ayuda a la autorrealización de los individuos mejorando la práctica de la educación en dicha dirección. Pero esta teoría, debido al hecho de que es una teoría, no puede llegar jamás a alcanzar su fin. A pesar del carácter dialéctico de la teoría, existe una diferencia cualitativa entre teoría y práctica. De esta diferencia resulta también la tensión entre teoría y práctica, entre posibilidad y realidad, que se debe evidenciar y aceptar para permitir un mejoramiento de la educación concreta en relación con los objetivos de la teoría crítica de la educación. Para llegar a un tal mejoramiento de la práctica educativa, es necesario concretar la teoría crítica sobre los diferentes terrenos de la educación.

El interés por la emancipación, hacia la cual la acción educativa y formativa se debe orientar, se encuentra en el centro de la ciencia crítica de la educación. En la medida en que la teoría crítica de la educación se orienta hacia dicho objetivo, debe servirse de procedimientos de la crítica ideológica para determinar en los casos concretos cuál es el interés emancipatorio de la intervención educativa y formativa y qué estrategias serían congruentes para realizarlo.

El interés de un conocimiento que permita la emancipación es el armazón de la ciencia de la educación. Es sólo apoyándose en una teoría crítica de la educación que la ciencia de la educación puede responder a las necesidades de la sociedad actual. En la medida en que una teoría crítica de la educación muestra la emancipación como fin de la educación, ayuda a cada quien a ser el autor de su propio destino, a superar los poderes irracionales y ayuda a liberación de las fuerzas de todo tipo. En la acción

educativa iniciada por una teoría crítica de la educación, la superación de la vivencia material se puede realizar sólo en parte. Más realista es la crítica a los prejuicios e ideologías. En el curso de estos procesos, la teoría crítica de la educación debe tratar de integrar con éxito sus conocimientos en el horizonte de comprensión de la gente, es decir, traducir estos conocimientos al lenguaje cotidiano de las personas involucradas, ya que es solamente en la medida en que tal transmisión se hace que el esclarecimiento se puede efectuar. En estos casos, se asiste a un mejoramiento de la práctica educativa. El resultado de este mejoramiento es el criterio de éxito de la teoría crítica de la educación.

Se trata de desarrollar y fundamentar una teoría crítica y constructiva de la educación. Aunque sólo alcanza, en parte, a superar la diferencia entre la teoría crítica de la educación y los métodos hasta ahora elaborados para la realización de tales objetivos. Una teoría crítica de la educación no se puede limitar a una propagación de la negatividad como lo hizo la teoría crítica. Utilizando los procedimientos hermenéuticos y empíricos, debe cambiar las prácticas de la educación de una manera constructiva. Se debe comprender como una teoría de la práctica y para la práctica. Haciendo de esto, debería tratar de integrar, metódicamente, el proyecto de emancipación con una racionalidad que incluya teoría y praxis, buscando que el fin de la emancipación no evite realizar aquello que promete.

PROPUESTAS DE UNA TEORÍA CRÍTICA DE LA FORMACIÓN

La teoría crítica de la educación y de la formación se caracteriza por una resistencia radical a las estructuras de poder que dominan a las personas. Educación y formación deben llevar al hombre hacia sí mismo. Lo anterior no se puede realizar más que en el curso de una historia llena de contradicciones. La relación dialéctica entre formación



y poder, contradicciones no resuelta, no va encontrar su plena realización más que en el futuro histórico. La finalidad de la formación crítica debe evitar el poder y ayudar al hombre a encontrarse y a mejor así progresivamente la sociedad. En el lenguaje de la teoría crítica el devenir del hombre universal es, al mismo tiempo, el acto de liberación que supera la dominación. La universidad es una vasta autocreación del hombre.

La teoría crítica de la educación debe resistir a todas las tentativas educativas y formativas que quieren integrar a las jóvenes generaciones en el sistema de poder institucional sin ayudarlas a encontrar una perspectiva frente al poder. En lugar de ello, una teoría crítica de la educación y la formación se debe orientar hacia la conquista de una autonomía colectiva. Educación y formación son por ello una iniciación continua a la liberación. Son procesos internos que realizan un movimiento de emancipación y ayudan al hombre a transgredir los límites impuestos a su destino. La formación es el futuro del presente. Ella sigue la historia preparando las posibilidades del hombre, pero se realiza en tanto que el futuro hombre se encuentra más allá. La dimensión utópica de la educación protege la historicidad del hombre y la hace visible y reconocible en su propia historicidad.

TEORÍA SOBRE EL PROCESO EDUCATIVO-FORMATIVO

La teoría crítica de la educación es, en primer lugar una teoría de la acción comunicativa a nivel simbólico. Según esto, la teoría de la educación se ancla en la acción educativa que se ejerce con intenciones adaptadas siempre al contexto. Esta teoría no se puede pensar entonces sino como teoría de la acción comunicativa en el campo educativo. En consecuencia.

De este modo se señalan los tres aspectos esenciales de esta reflexión, y en el mismo movimiento, se insiste en la interdependencia que liga los elementos integrantes de la teoría crítica de la educación.

Una teoría de la educación no puede ser concebida más que como teoría de la acción comunicativa. Su carácter se determina por la estructura del campo educativo en el que se despliegan los procesos educativos. En el campo pedagógico algunos elementos influyen notablemente la acción comunicativa: la relación entre las generaciones, la espontaneidad, la reproducción, los poderes sociales, las tradiciones y reproducciones de la desigualdad. De otro lado, la acción educativa es determinada por normas educativas que son el resultado de un proceso histórico-social. Finalmente, está la influencia sobre la acción educativa de los roles que desempeñan los diferentes actores de la comunicación.

En referencia al interaccionismo simbólico, el juego de roles de los actores de la comunicación y su interacción, hacen posible la dinámica comunicacional. Esta dinámica es también simbólica. Su estructura se puede descomponer por numerosos elementos como, por ejemplo, la dominación de un participante de la comunicación. La comunicación se debe realizar, en lo posible, de un modo que haga posible el proyecto pedagógico. Un paso suplementario para comprender la teoría educativa como teoría de la acción comunicativa reside en la tentativa de explicar la estructura de la interacción educativa con la ayuda del interaccionismo simbólico. Esto hace que la comprensión mutua dentro de la situación educativa se ejerza gracias a los símbolos aceptados por ambas partes y que tenga la misma significación para distintos individuos que son capaces de expresar una universalidad en las relaciones interpersonales. Otro objetivo es la explicación de los procesos de desarrollo de la identidad en referencia con el modelo de juego de roles interaccionista. Para ello se

necesita de un análisis de las situaciones comunicativas en el campo de la educación. Esto incluye la dependencia de las estructuras institucionales y de los poderes sociales implícitos en las instituciones.

Esta teoría de la acción comunicativa y simbólica se convierte en una teoría crítica de la educación no solamente basada en las formas y contenidos de la comunicación pedagógica dentro de las reglas de interacción, sino también, y sobre todo, en el proceso material de la reproducción social en el contexto histórico de la sociedad burguesa. En la medida en que esta concepción combina la reproducción educativa con el sistema de producción económica, sirve de base para una ciencia de la educación materialista (pedagogía materialista). Porque, con base en una comunidad lingüística ideal, se pueden describir y modificar las formas de comunicaciones distorsionadas en el campo educativo debido a su carácter de intercambio (todo se compra y todo se vende).

Sin dudas algunas, de estas tentativas descritas no se llega a una definición de la teoría crítica de la educación lo suficientemente elaborada; sin embargo, tales esfuerzos permiten evidenciar los elementos importantes para una teoría crítica. Además de estos elementos, es necesario señalar, también, la concepción del carácter histórico social de la educación, la necesidad de un análisis ideológico de los fenómenos educativos, el desarrollo de objetivos educativos en el contexto de una teoría crítica de la sociedad, el desarrollo de las perspectivas de una teoría crítica de la educación, la elaboración de estrategias para la realización de dichos objetivos y la nueva orientación de los principales dominios de la ciencia de la educación en referencia a los objetivos de una teoría crítica de la educación.

RESUMEN Y PERSPECTIVAS

1. El punto de partida para una ciencia crítica de la educación es la referencia a la teoría crítica y el distanciamiento respecto a la pedagogía de las ciencias del espíritu y a la ciencia empírica de la educación. A diferencia de estos dos paradigmas, la ciencia crítica de la educación se encuentra estrechamente ligada a las normas de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt. A partir de ésta, puede proponer sus normas y fundamentar su campo de validez.
2. La ciencia crítica de la educación parte del carácter histórico social de la práctica de la educación y de la ciencia educativa. Se comprende a sí misma, así como a su campo de acción, como producto de las condiciones sociopolíticas y económicas, frente a las cuales se debe mostrar como crítica. En la medida en que aplica la crítica bajo una forma autocrítica, la ciencia crítica de la educación debe analizar las condiciones sociales de producción y utilización que dominan su campo de intervención.
3. Como la teoría crítica de la sociedad, la ciencia crítica de la educación debe ubicar la práctica en primera línea en relación con la teoría. Pero la teoría crítica de la educación ya no puede partir, como la pedagogía de las ciencias del espíritu, de una evaluación que no cuestiona la práctica. Además, debe dar cuenta de que las condiciones sociales dadas producen situaciones educativas insatisfactorias. La acción de la teoría es poner en evidencia y, ayudar a transformar las situaciones a la luz de las ideas del pensamiento crítico.
4. La teoría crítica de la educación debe analizar la práctica educativa a la luz del recorrido de la crítica ideológica. Según las normas implícitas en esta crítica, una teoría crítica de la educación debe ayudar a mejorar la práctica. Esto conduce a la dimensión constructiva de la teoría crítica. Es necesario

comprender en su conjunto, que una teoría de la educación no puede indicar jamás por adelantado lo que será la práctica, pero, al mismo tiempo, una práctica que pretenda ser razonable tiene la necesidad de apoyarse en la teoría. En este sentido, se necesita de una teoría crítica de la práctica como de una teoría constructiva de la práctica.

5. En detalle, una crítica ideológica debe evidenciar en qué medida las normas y objetivos de la educación están ligados a las condiciones económicas y sociales dadas por la sociedad, cómo esas normas y objetivos sirven para transmitir una concepción de la realidad y cómo ellos ocultan y mantienen las estructuras de poder implícitas. En la medida en que la crítica ideológica preserva a la ciencia educativa y a la educación de ser servidoras de los intereses del poder, se constituye en un elemento importante de la ciencia crítica de la educación orientada hacia el desarrollo racional de la sociedad.

6. Más difícil que la apropiación de la crítica ideológica en la ciencia de la educación, se encuentra la dimensión constructiva de la teoría crítica de la educación. En este ámbito, la teoría crítica de la educación debe superar las dificultades que la teoría crítica no pudo encarar. El problema sería el de encontrar una mejor práctica de la educación sobre la base de la negación de las insuficiencias de la realidad y en referencia a las contingencias de las situaciones; y, al mismo tiempo, prestar una cierta atención para no debilitar la energía transformadora en una crítica radical. Nos hace falta entonces una teoría de la educación que incluya la crítica, sin por ello permanecer en el nivel crítico. Es el terreno de la investigación-acción que más ha avanzado tal proyecto constructivo de la teoría crítica. Y es gracias a este proyecto, que se han logrado integrar los elementos de los paradigmas empírico y hermenéutico, sin llegar a una complementariedad satisfactoria de tales paradigmas.

7. La teoría crítica de la educación no se presenta como una teoría total y cerrada. Esta postura contradiría las intenciones del pensamiento crítico que se presenta, sobre todo, como un movimiento del acto de reflexión que se critica a sí mismo. Por otro lado, el desarrollo de una teoría total de la educación no es posible, teniendo en cuenta los avances actuales, bastante dispersos, de las ciencias humanas y sociales. El campo de la ciencia crítica de la educación se caracteriza por las distintas posiciones que, a pesar de su identidad en la fundamentación, puede entrar en conflicto, al concebir el concepto de crítica de una forma diferente. Cada posición se compromete de una manera distinta con el cambio concreto en el terreno educativo. Debido al hecho de que la práctica siempre está en un primer plano, aunque tenga necesidad de sustentarse en la teoría, una concepción de la teoría crítica es suficiente cuando reduce a un trabajo de doble negación o de rechazo. Como reflejo objetivo de la realidad material, la teoría se encuentra determinada por las prácticas que hace parte integrante de la realidad. De otro lado, la teoría es también la percepción consciente de la leyes de lo real que sobre determinan la práctica humana. Para la teoría que la refleja, la práctica se convierte en el punto de apoyo de la verdad. La teoría se convierte en el órgano de gestión de la práctica.
8. El análisis de las condiciones sociales en las que el sistema educativo-formativo funciona es, para la ciencia crítica de la educación, un punto de partida central. Con la ayuda de la crítica, la teoría crítica de la educación puede contribuir al esclarecimiento de las estructura sociales que sobre determinan al campo educativo. Por otro lado la elaboración de una teoría crítica de la educación es necesaria para ayudar, a la acción educativa, a salir de sus situaciones contradictorias en las cuales se ve confortada, sin caer en el defecto de dar recetas educativas. La orientación crítica de la acción educativa se debe proteger de hacer reducciones simplificadoras, pero al mismo tiempo, como acción simbólica, no se debe identificar totalmente con el pensamiento

crítico. La diferencia cualitativa entre crítica teórica y acción constructiva no se observa siempre en la ciencia crítica de la educación. Esto lleva a una devaluación de los procedimientos hermenéuticos y los de la investigación experimental.

9. La ciencia crítica de la educación tiene por objeto cuestionar la dominación, la opresión, la reificación y la autoalienación, apoyándose en la ilustración, la emancipación y la autodeterminación. A diferencia de la pedagogía de las ciencias del espíritu, la educación no se comprende ya solamente como un proceso individual, sino también como un proceso colectivo que debe contribuir al desarrollo de situaciones sociales racionales en el mayor número posible. Para realizar estos objetivos, la educación debe ayudar a vivir la relación teoría práctica de una manera constructiva.
10. La ciencia crítica de la educación requiere de una interpretación crítica de la práctica educativa. Al mismo tiempo, acepta la necesidad de una investigación experimental sobre la práctica educativa. Los numerosos problemas metodológicos no resueltos hoy en día nacen de este esfuerzo de confrontación. De igual modo, la ciencia crítica de la educación necesita de la justificación de decisiones adecuadas para la práctica y su base normativa en el discurso de los prácticos. La ciencia de la educación no se puede reducir a una metodología debe confrontarse también con el problema de la verdad y del conocimiento justo, con el problema de su fundamentación y con las consecuencias que resultan de todo ello para la práctica educativa.
11. Debido a la complejidad de los problemas por tratar, la ciencia crítica de la educación comparte con la teoría crítica la dificultad de precisar sus conceptos. Además, si acepta la exigencia de precisión conceptual del racionalismo crítico, se debe reconocer que la teoría crítica y, a su lado, algunos autores de la ciencia crítica de la educación, no se tienen suficientemente bien a la precisión y claridad de sus conceptos. Este es una

de las razones que explica las dificultades de esta corriente para reencontrarse y ser bien comprendida por los prácticos

12. El avance de la ciencia crítica de la educación no ha sido influenciado exclusivamente por la teoría crítica de la sociedad. En efecto, no se puede negar la influencia de las ciencias sociales vecinas. Sobre todo particularmente en ciertos ámbitos de la ciencia de la educación. Las ciencias sociales han sido influenciadas por la teoría crítica; por esta mediación, la teoría crítica ha tenido una nueva influencia sobre la ciencia de la educación. En este movimiento, ciertas categorías del materialismo histórico se han importado y han llevado a una radicalización del pensamiento en el terreno educativo.

13. Se puede hablar, de una manera crítica, de la miseria del conservatismo o del déficit político de la teoría crítica. A este respecto, en otras controversias (como la disputa sobre el positivismo, sobre la hermenéutica y sobre la teoría de los sistemas) se han señalado numerosos ámbitos importantes que permitirían un desarrollo ulterior de la teoría crítica y de la ciencia crítica de la educación.

14. Se ha tratado de explicar acá que la ciencia educativa actual está llamada a situarse en relación con las ideas de la teoría crítica. Todo esto es verdad, siempre y cuando se reconozca que algunos problemas permanecen en suspenso. Y es posible que la solución se encuentra en la investigación desde los presupuestos de la teoría crítica de la educación..

1.3. MARCO CONCEPTUAL.

Los conceptos relevantes y que son los que se consideran fundamentales en el desarrollo de la investigación son los siguientes:

ENSEÑANZA CRITICA; es considerada como el elemento consultor en esta investigación, hablar de la crítica no solamente se refiere a la profundidad del concepto, sino a los estados actuales de la enseñanza por rendimiento y calidad en la educación, se pone de relieve la procedencia arquetipo de la comprensión humana en la formación del abogado de hoy, para que la formación este ligada con el contexto del sujeto en el tiempo histórico que le corresponde vivir y proyectar, encontrando su suelo nutricional en la auto reflexión que el haga como sujeto autónomo.

FORMACION: Manejar el concepto de formación en esta investigación, se tuvieron en cuenta las posiciones de autores de la época, desde Juan Jacobo Rousseau, John Gadamer, Humberto Quiceno y basados en la pedagogía activa, en donde el proceso de formación es libre y espontaneo, donde los estados psicológicos son reguladores de ese proceso; situados en el momento histórico del ser o del sujeto, donde lo cognoscente es el resultado de ese proceso.

CURRICULO: Cuando se habla de pedagogía y estados de la educación, necesariamente nos referimos al currículo, aquí en esta investigación se proyecta como ese marco estructural donde se plasma el contenido programático que va a conducir a la enseñanza del derecho como una disciplina de las ciencias sociales; el contenido se fundamente en una filosofía institucional, en un proyecto educativo, en una misión y visión que son los elementos claves para definirlo y bajo el paradigma del Horizonte Pedagógico Socio-critico.

1.4. MARCO LEGAL.

- Ley 30 de 1992
- Ley 115 de 1994
- Decreto 2904 de 1994
- DECRETO 2566/03
- Ley 1188 de 2008
- Acuerdo CESU 06 de 1995
- Resolución 2768 de 2003
- PEI Institucional
- Proyecto Académico Facultad de Derecho
- Evaluación Institucional
- Evaluación de Verificación de Las Condiciones Mínimas de Calidad

Constitución Nacional. A partir de lo dispuesto en el Artículo 67, en el cual se contempla la Educación desde su función social, se instituye la educación como un derecho que permite a los ciudadanos el acceso al conocimiento y a los valores culturales en su función formadora.

En Artículos 68 y 69 del mismo texto, se contemplan tanto la responsabilidad de las instituciones de educación superior en la enseñanza idónea y en la autonomía universitaria. Los artículos 70 y 71 se refieren a la promoción del acceso a la cultura y a la libertad en la búsqueda del conocimiento.

Ley 30 de 1992, en su regulación de las instituciones de educación superior, establece los parámetros dentro de los cuales se orientan las políticas educativas.



Ley 115 de 1994, Ley General de la Educación cuyo pilar fundamental se concentra en el desarrollo de la persona natural sin ir más allá de los derechos que la Ley le otorga, enmarcado en un proceso de formación integral y respeto por los valores humanos, con capacidad crítica, reflexiva y analítica que le permita avanzar en su formación científica y tecnológica, orientado a mejorar su propio entorno en lo cultural y en un mejor estándar de vida para la población y a la participación crítica en busca de solución a los problemas y por consiguiente al progreso de la sociedad en general y a la economía del país.

Enmarcado en un proyecto Educativo Institucional, con el propósito de lograr una adecuada formación en todos los campos, que entre otras cosas le va permitir a las Instituciones de Educación Superior establecer cuales son las estrategias pedagógicas que en sus saberes disciplinares va a desarrollar cada establecimiento; con lo que la Universidad Simón Bolívar viene comprometida desarrollando un modelo curricular acorde con un Modelo Pedagógico Socio Critico como puede observarse más adelante.

Decreto 2566 de 2003, establece las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento desarrollo de programas académicos de educación superior. A partir de los estándares que desarrolla, se exige la sustentación del programa académico, sobre la modalidad de formación, el cual debe corresponder al contenido curricular, en este caso, se presenta como fundamento el horizonte pedagógico socio crítico.

Ley 1188 de 2008, que regula el registro calificado para los programas de pregrado y deroga el Artículo 1° del Decreto 2566 de 2003. Sobre las condiciones de calidad de

los programas académicos, se exige la adecuación de la filosofía educativa institucional, a los logros y metas de formación en educación superior.

Resolución 2768 de 2003, por medio del cual se definen las características específicas de calidad de los programas de educación superior en Derecho. Con respecto a los aspectos curriculares, el enfoque del programa, de acuerdo con la Resolución, debe ser coherente con la fundamentación teórica para hacer explícitos los principios y propósitos que orientan la formación orientada hacia lo integral, acorde con las competencias exigidas para los futuros abogados. Específicamente, los literales a y b se refieren a necesidad de contribuir en la sólida formación jurídica, humanística y ética, que garantice un ejercicio profesional en beneficio de la sociedad; y en el fomento de la capacidad analítica y crítica para la interpretación de los problemas sociales, políticos y económicos del país, así como del impacto de las normas frente a la realidad.

PEI Proyecto Educativo Institucional de la Universidad Simón Bolívar 2008: Dentro de los presupuestos teóricos y Legales que fundan el Proyecto Educativo Institucional, se encuentra como avance de construcción dentro de la formación integral, el Horizonte Pedagógico el Modelo Socio-crítico, como instrumento conceptual sustentado en diversas teorías sociales y educativas, orientado a la formación integral del ser humano como propósito básico del proceso que aborda la Universidad Simón Bolívar, consecuente con la Misión, Visión, Principios, Metas, Valores y Objetivos institucionales. Este modelo pretende integrar elementos tanto filosóficos, como ontológicos y pedagógicos determinado a la acción educativa dentro de cada programa académico.

Se proyecta dentro de cinco componentes: las metas de formación, el desarrollo del estudiante, contenidos formativos y experiencias de aprendizaje, métodos y técnicas de enseñanza y relación pedagógica activa, dentro de un proceso autorregulador.

CAPITULO II.

DISEÑO METODOLOGICO.

La presente investigación es de tipo cualitativo, por referirse a la cualificación de la formación de abogados desde la práctica pedagógica del docente de la Universidad Simón Bolívar.

Se trabajo bajo un enfoque hermenéutico, porque permite interpretar y conceptuar los análisis de los contenidos del horizonte pedagógico socio-crítico, la enseñabilidad y el PEI de la Universidad Simón Bolívar.

5.1. TÉCNICAS:

5.1.1. La Observación; este instrumento permitió presenciar el desarrollo de las clases de los docentes abogados en el aula de clase por parte del autor. Fue una experiencia positiva, pues permitió detectar las falencias que presentan un alto porcentaje de transmitir sus saberes dentro de concepción racionalista tradicional.

5.1.2. Recopilación documental: para ello se obtuvieron los documentos tales como el PEI, el programa de Derecho, conformación de los tratados pedagógicos de la Universidad Simón Bolívar.

5.1.3. Entrevista: No estructurada, Focalizada. Por tratarse de un grupo específico, en este caso a los docentes.

5.2. POBLACIÓN: fueron los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar.

5.3. MUESTRA: La muestra refirió a la población, por ser una investigación de tipo cualitativo. Se selecciono aleatoriamente a docentes de los primeros, quintos y novenos semestres de la facultad.

CAPITULO III.

ANALISIS DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.

Después de hechas importantes observaciones y reflexiones sobre la forma como se lleva a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje en las aulas de la facultad de derecho de la Universidad Simón Bolívar, es necesario dar una mejor funcionalidad al llamado Horizonte Pedagógico Socio crítico que es la brújula que debe guía a la universidad por su sendero pedagógico. Todavía los docentes son persistente en el uso de la visión modernista racionalista liberal, que piensa que es “Es la razón como instrumento y como capacidad humana la que ilumina y clarifica todas las esferas de la vida, se vuelven cada vez más comprensible e influenciabile a la acción del sujeto gracias a los descubrimientos de la ciencia y de la técnica”. Ana Ayuste (2009-1).

Se reitera que todavía los docentes se apegan a presentar sus saberes fundamentándose en “El proyecto pedagógico ilustrado el cual se basa en la exaltación de lo nuevo y en culto a la razón y a la verdad objetiva es decir ciencia positivista, Las proyecciones y las supersticiones han de ser sustraídos por el conocimiento racional y la evidencia de los hechos empíricos. La función de los educadores es transmitir la verdad, belleza y verdad que rigen las diferentes esferas de la cultura (normas sociales vida política, arte, ciencia, Etc.). Los estudiantes han de deshacerse de sus pensamientos e ideas preconcebidas para aprehender el conocimiento, las narrativas y la versión de los hechos que la escuela moderna les transfiere” (Ayuste: 2).

Se hace necesario ante esta concepción racional (pedagogía tradicionalista) implementar el llamado Horizonte Pedagógico Sociocritico que es lo que aquí se

propone, se sabe que las ideas positivistas en la enseñanza son repetitivas, aparentemente eternas, mecánicas y las hay que memorizarlas. Por lo tanto el Horizonte Pedagógico Sociocritico que trasciende la concepción liberal cuestiona el tradicionalismo presentando la siguiente contrastación al referirse cuestionante a esta postura pedagógica: “ Se considera propio del aula el aprendizaje de las habilidades instrumentales y el conocimiento del mundo objetivo, pero no se contemplan otros saberes vinculados a la experiencia de los diferentes grupos sociales, a la complejidad del mundo social, ni a las necesidades más intimas del sujeto, la concepción de una educación básicamente instrumental potencia el desarrollo de determinadas habilidades y destrezas, pero olvida otras dimensiones de la personalidad humana, como las habilidades comunicativas, la participación social, el desarrollo personal, la autoestima, o las relaciones interpersonales: Este hecho conduce a una práctica educativa homogenizadora, desintegradora de las diferencias individuales, culturales y sociales, de las personas y de los colectivos que participan de la educación y de la sociedad en general (Ayuste.2009).

Se presenta pues la perspectiva crítica como un proceso interactivo entre los agentes de la educación, constructivo validador de la creatividad y de los aportes de los estudiantes, el docente es por lo tanto un orientador, un guía en el proceso de adquisición de saberes lo cual exige una alta competencia organizativa y pedagógica, es decir un idóneo conocimiento de los saberes y el manejo de procedimientos pedagógicos para orientar la adquisición de una formación integral, autónoma y liberadora.

Es importante para lograr una renovación educativa en la facultad de derecho.

1.-Entender y conocer lo que es el Horizonte Pedagógico Sociocritico, no solo por parte de los profesores sino también por directivos y estudiantes quienes deben saber que este el núcleo de la labor pedagógica que se debe implementar.

2.- Los profesores deben romper con la enseñanza tradicionalista y repetitiva que no es creadora de pensamientos críticos frente a la realidad sociojurídica de la ciudad, de la región, del País y de Latino América; puesto que no actúan como originadores de pensamiento y de ideas acordes con el momento histórico, no estabilizan una epistemología reflexiva, una hermenéutica jurídica que permita el desarrollo de una formación en investigación de los fenómenos como objeto del derecho y como ciencia de los estados sociales, no utilizan a la evaluación como transformación del conocimiento bajo la crítica ni mucho menos se proyectan a la creación de la ley y la norma como propósito sino son emuladores de otros estados externos que no permiten confrontar la realidad del país.

3.- Debe darse una enseñanza con calidad, que permita la crítica en todas las instancias constructoras de conocimiento: Contraposiciones, debates, tertulias, discusiones y otras formas de contradicción. Como elemento central de las posturas críticas, debe estar la sociedad en su actual crisis, discordante con el estado social de derecho, o sea con el ordenamiento jurídico vigente.

PRIMERA ETAPA.

1.1. Análisis Interno de la USB.

Es preciso abocar el problema de la enseñanza en la formación de abogados de la Universidad Simón Bolívar con el fin de examinar después a la institución educativa desde la perspectiva de sus documentos oficiales. El discurso documental presupone el trámite de configuración teórico y dialectico del alma mater el cual ha sido extraído de la concepción ideológica del fundador y transferido al campo educativo y desde luego eso es algo sumamente complejo porque relaciona lo constitucional y lo

legal con lo autónomo, de suerte que la circulación de determinantes sociales y culturales históricamente contruidos chocan frontalmente contra lo apetecible, y la enseñanza entonces o se bifurca, o se desliza hacia otras meandros o simplemente se desnaturaliza. Una cosa dice el papel y otra cosa la dura realidad del mercado de la educación superior.

En este caso la adquisición del conocimiento parte de las relaciones del mundo externo con el sujeto, cuya estructura física está determinada de forma natural y genética que según los empiristas radicales, esa estructura funciona a partir de la experiencia; puesto que el hombre nace como una tabla rasa. Esta relación sujeto objeto es la razón de ser de las ciencias.

PROBLEMA DE INVESTIGACION.

-La idea principal de la investigación que se siguió para este estudio, es cómo se viene llevando a cabo el estudio de la enseñanza como parte del inicio del conocimiento en derecho como herramienta para la formación del abogado en la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar a fin de determinar si este proceso formativo es importante en la relación educando docente y si cumple la política del desarrollo del conocimiento trazado por el PEI(Proyecto educativo institucional, de la Universidad Simón Bolívar, sin fecha, pp 20y 27) y demás documentos institucionales, para eso se realizó un diagnostico, utilizando la observación y la entrevista entorno al nivel de formulación de estrategia para medir el impacto de tal proceso.

2.-Asi la pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera:

¿Cómo pensar en la relación crítica, comprometida entre la enseñanza y el derecho en la formación de abogados en el nuevo milenio?

DESARROLLO DEL DISPOSITIVO FORMATIVO.

El objetivo general de la enseñanza como inicio para la construcción del conocimiento en la disciplina del derecho como ciencia, permite la aplicación y construcción de instrumentos que genera la práctica pedagógica para el desarrollo y fortalecimiento en la formación del abogado. Todo esto enmarcado bajo los resortes del horizonte pedagógico socio crítico y entre los objetivos específicos se topa analizar los componentes documentales que informan y orientan esa práctica pedagógica.

De lo anterior surgen los siguientes planteamientos antes de proseguir:

- A) -**La pedagogía sistematiza** y re contextualiza derivaciones conceptuales de otras ciencias y la formación del saber racional de las mismas en su lógica, en su contenido y en sus estrategias metodológicas (Taylor, sj 1996. Introducción a los métodos cualitativos, Barcelona. Paidós, pp 16 y ss), lo que constituye apenas la condición del material más calificado sobre el cual se pueden desplegar acciones inteligentes, valoraciones y creaciones de manera consistente para alcanzar mejores niveles de humanización bajo la orientación pedagógicas.

Si bien un modelo pedagógico es diferente a la práctica pedagógica, porque lo primero es un sistema (Díaz, Mario, Documento; una caracterización de los modelos pedagógicos. Pág. 63 y 64. Sin fecha) que está construido en función de la finalidad –

vehemencia la idealidad del espacio y del tiempo. En suma la fuente de toda realidad es el Yo ya que es porque se pone y se pone porque es.

Desde luego que no es de este lugar hacer hincapié acerca de la realidad salvo agregar que en contraste con la apariencia y la ilusión, la realidad figura como algo exterior, una caracterización del modo de ser de las cosas, medios para el hombre- dado su carácter instrumental según Heidegger- o la unidad inmediata que se ha producido entre la esencial y la existencia o de lo interno con lo externo en un frondoso abanico de posibilidades y certezas, o un grado o un orden del ser que se afirma en el mundo sensible.

El modelo del conocimiento conceptual inductivo se fundamenta en dos pilares acerca de la realidad:

-Perspectiva de totalidad respecto de la realidad social. ¿Cómo es factible tal comprensión? La solución o la respuesta no son fáciles y debería ser una de las primeras cosas que se presuponen al involucrarse en una investigación de esa índole. Y puesto que los seres humanos han sido engendrados por seres humanos, la experiencia de la existencia de otros seres humanos y del sentido de sus acciones debe hacerse sobre la base de la observación empírica (Mardones, JM,2001, filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona, Anthopos, pp. 278).

La mayoría de los pensadores del siglo XX pero que nacieron en el siglo XIX han sido más o menos contentes en afirmar que tanto en el pensamiento de sentido común como en la ciencia supone construcciones mentales, síntesis, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones específicas del nivel respectivo de organización del pensamiento y eso aclara ciertos problemas metodológicos porque advierte que el

supuesto según el cual la estricta adopción de los principios de formación de los conceptos y teorías vigentes en las ciencias naturales conducirá a un conocimiento seguro de la realidad social y es en sí contradictorio. El acopio de recursos ajenos destinados a coincidir con la experiencia, presupone un manejo peculiar de ese entorno y solo así se podrá fortalecer la perceptiva o perspectiva de la totalidad respecto de la realidad social.

-Perspectiva definida en la relación entre el investigador y el investigado. ¿Cómo es factible integrarlo? A partir del lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica. La comprensión no se basa en un desplazarse hacia el interior del otro, a una participación inmediata de él. Comprender –para poder subsumir el caso e integrarse al mismo- es ponerse de acuerdo en la cosa –o con la cosa-no ponerse en lugar de la cosa y o en lugar del otro y reproducir las vivencias, es aplicación de lo que se está palpando y dominar lo que esa pasando a través del lenguaje. Sólo a partir del uso adecuado de ese artificio se realizará el acuerdo entre los interlocutores del proceso. El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma, la forma de realización de la comprensión, será más tarde la interpretación.

En resumen se puede indicar que los grandes temas tratados en la documentación aludida hasta ahora están conectados con el método de enseñar y el de formar así como las instituciones y sujetos con ellos relacionados. Pero insisto el obstáculo mayor que ha existido para que esa pila documental acierte casi en su totalidad en su visión, misión proviene de la separación real de la relación teoría práctica, de la disociación que ha existido a nivel superior en la formación de docentes entre el discurso teórico, su verdadera profesión-abogado- su profesión ideal-pedagogo- y la pericia débilmente implementada y dejada a la contingencia. Por el lado de los alumnos el asunto es peor. Hace falta por tanto una investigación a fondo teórica, experimental y lógica para que se puede inferir o deducir el decurso histórico de los

escolares, exponiendo y comprendiendo la fundamentación de su evolución biológica e intelectual, recuperar en el campo la práctica pedagógica sus manifestaciones vitales y desde la óptica de la lógica-o filosófica- urdir su epistemología.

ANALISIS DE LOS RESULTADOS.

1. TECNICA: ANALISIS DE CONTENIDO DOCUMENTAL.

1.1. Proyecto educativo Institucional de la universidad Simón Bolívar (PEI).

El PEI disgrega cada uno de los componentes de la organización universitaria y examina su interacción real en todos los niveles de la formación, sus límites y sus posibilidades, ofreciendo arbitrios para estimarlos y comprenderlos con miras a la edificación colectiva de un proyecto original que recupere y transforme la congrua realidad de la educación superior.

El PEI significa la unión de la dialéctica de la planificación-gestión y evaluación con el fin de hacer realidad un plan de acción. La planificación es una técnica que trata de coordinar ex ante los comportamientos de las diversas unidades que participan en un sistema con objeto de alcanzar un fin predeterminado (Diccionario el pequeño Larousse, p 798), la gestión es la ejecución de las acciones planificadas, las tácticas moduladas en el diseño, es plasmar en la realidad lo que se acordó en una mesa y la evaluación es la valoración atenta y continúa de las condiciones y los resultados de la gestión y si están acordes con lo planificado.

El proyecto educativo institucional es un método, que como muchos otros, contribuye a que una comunidad educativa proponga y promueva proceso de

formación. En tal sentido es un camino que responde a la visión de hombre y mujer en un contexto histórico. Por ello, su fin: cumplir con la finalidad y objetivo de la educación indicado en el artículo 67 de la C.N: **“La educación formara al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia...”** Y todo ello para el desarrollo individual y social de la persona .Desde esa perspectiva será un borrador, un esquema de trabajo revisable y ajustable a las necesidad del momento (Mora Reynaldo, revista JUSTICIA, USB. Vol. 8, 2003. Pp. 116).

Sé que quedo en deuda con otras manifestaciones del PEI, por ejemplo su ubicación, pero exigiría una lectura demasiado densa y una deliberación adicional, apenas si adquirirían para entrever como posibles correlatos de aquellas formas que de una manera u otra acabo de delinear .Puesto que lo propio de la educación es estructurar una idea de formación, esto tendrá importancia si se me permite entender que la formación deviene entonces en propósito esencial de todo plan que busque ordenar las categorías que lo matizan o los actores que la tejen en su más vasta complejidad.

1.4.-FUNDAMENTACION.

El cimientto del PEI descansa sobre los parámetros del horizonte pedagógico socio critico pero ya en el plano concreto es menester reconocer que se basa en el ideario bolivariano que al partir de Rousseau se propuso fraguar hombres libres y críticos, de ahí que el libertador considerase con tino que un hombre-o un pueblo-ignorante -era instrumento ciego de su propia destrucción. De hecho basta repasar la crónica de la republica de Colombia a través de sus tres republicas y se verá como la carencia de una paideia le impidió alcanzar el desarrollo que las luces le prometían.

La fundamentación del PEI puede revestir dos perspectivas:

-Una subjetiva: Por medio de la cual colabora con los sujetos del proceso educativo a incrementar una modalidad de la tendencia de las cosas a la perfección (jaegger, pp. 535).

-Una instrumental .Por medio de la cual le suministra lo necesario para que se sienta respaldado en su esfuerzo por instituirse e integrarse en debida forma en la trama pedagógica.

Ahora bien desde cualquiera de las dos instancias, la fundamentación en todo caso debe revestir un talante crítico que como dijo el profesor Fernando Peñeres en el año 2003: “busca a todo trance desarrollar las capacidades intelectuales de los estudiantes de los programas académicos pertinentes con las necesidades sociales de tal manera que responda a la misión social de la universidad .Así la meta de formación de la institución se encamina a perfilar un profesional critico, con pertinencia, con pertenencia social y habilidad para interactuar en un mundo globalizado.

Además, prosigue con su aserto el ilustre pensador e ideólogo de esa tendencia, para “lograr esa meta se requiere de un proceso regulador y auto regulador: la evaluación, la autoevaluación y la co-evaluación que articule relación dialógica y horizontal entre docentes y estudiantes en un ambiente académico administrativo, participativo y democrático. Las estructuras y mentes autoritativas no contribuyen a formar seres autónomos y libres como lo soñaban Simón Bolívar y Simón Rodríguez como excelsos hijos de la modernidad.” Entonces ¿desde qué constelación conceptual se debe entender el PEI?

Entendido como un proyecto ilustrado propio de la modernidad crítica, que no se resigna admitir el giro copernicano que está dando la razón sino que se pronuncia a favor de la razón crítica como clave para edificar la educación superior, propugna a través de una reflexión pragmática formal la libertad que se revelara como autonomía(Pérez Mendoza, Liliana, Revista palabra de la Universidad de Cartagena, agosto de 2006, pàg. 15 y siguientes) por cuantos, elevan pretensiones de validez a través de los actos de habla y que se hallan legitimados para sostenerlas junto a la igualdad y al capacidad de pensar.

Así las cosas, el PEI otorga existencia social y académica con su fundamentación y por lo tanto capacidad de acción en el orbe social.

1.2. EL HORIZONTE PEDAGOGICO SOCIO-CRITICO.

Después de entrar a revisar el PEI de la Universidad Simón Bolívar es preciso detenerse en comentar los alcances del horizonte Pedagógico socio crítico el soporte ideológico del Proyecto educativo institucional de la Universidad Simón Bolívar. Sobre el particular se afirma y expone:

El horizonte (Literalmente línea imaginaria circular cuyo centro es el observador y en el que parece que se unen el cielo y la tierra o el mar. Parte de la tierra, el mar o el cielo que señala el límite de esta línea. Campo o dominio de cualquier actividad .Perspectivas del provenir; (Véase al respecto Diccionario el pequeño Larousse 1995. Buenos Aires, Larousse, pp. 530.) Pedagógico socio –crítico en este contexto pedagógico se debe entender aquí como la educación; es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transforma su peculiaridad espiritual y física,

con el cambio de las cosas cambian los individuos pero el tipo permanece, de ahí que pueda propagar su forma de existencia social mediante la voluntad consciente y la razón. Por tanto la educación no es una propiedad individual sino que pertenece a la comunidad y el carácter de la misma se imprime en sus miembros individuales, y es en el hombre, en una medida muy superior que en los animales fuente de toda acción y de toda conducta. La educación participa en la vida y en el crecimiento de la sociedad así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desenvolvimiento social depende de la conciencia, de los valores que rigen la vida humana; la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. (Véase al respecto: Jaegger, W 1992. Paideia, México, FCE; páginas 3 y siguiente) Se debe asumir como la conciencia de generar una directriz que ilumine todos los componentes de la educación: currículo, pedagogía y práctica pedagógica. Así como las particularidades del desenvolvimiento de aquellos que se están formando así como de sus formadores. Esta definición (Una proposición que indica de manera afirmativa los detalles de un concepto para diferenciarlo de los demás), encierra un sistema donde se integran de una manera un tanto aleatoria componentes filosóficos. Uno puede suponer que se trata en cambio de un filosofema que en general significa un discurso filosófico que en la lógica de Aristóteles era un razonamiento demostrativo y fuera de la lógica lugar común filosófico (Véase al respecto Abbagnano , óp. cit, p. 485) y no filosofía (uso del saber para ventaja del hombre porque de nada serviría la posesión de la ciencia de convertir las piedras en oro si no se sabe servir del oro) porque esta ciencia denota una relación de todo conocimiento. Al fin esencial de la razón humana o simplemente la de hacer desaparecer los problemas filosóficos mismos y más tarde de eliminar la propia filosofía, (Véase al respecto: Abbagnano, óp. cit, p. 486 y ss.) uno puede suponer que se trataría mejor de una justificación epistémica en cuanto concierne al conocimiento o a la justificación de las creencias y no como sinónimo de conocimiento o de filosofía de la ciencia porque de hecho no lo es. El termino griego epistème indica un tipo de saber estable y fundamentado dotado de incontrovertibles

garantías de validez y eso tampoco sería de recibo en ésta instancia porque ese conjunto de pautas conceptuales se hallan inscritas-según Foucault-en la base de los conocimientos de una época, es algo a priori, de ahí su semejanza con los paradigmas (véase al respecto: Abbagnano, op.cit, pp. 380 y ss.) pedagógicos, sociológicos. El termino griego *epistème* indica un tipo de saber estable y fundamentado dotado de incontrovertibles garantías de validez y eso tampoco sería de recibo en ésta instancia porque ese conjunto de pautas conceptuales se hallan inscritas-según Foucault-en la base de los conocimientos de una época, es algo a priori, de ahí su semejanza con los paradigmas. (Véase al respecto: Abbagnano, op.cit, pp. 380 y ss.) En el campo de la psicología es plausible tener cuidado porque siempre se ha producido una relación asimétrica, transitiva y a ratos incoherentes entre el todo y las partes y el campo de la relación se afecta en ese sentido. Toda vez que los nombres dados a los objetos –en este caso a la definición del horizonte–aportan laguna información o sea toda vez que ellos tienen un significado-filosófico, epistemológico, psicológico, el significado no está en aquello que denotan sino en lo que connotan o sea que el nombre indica claramente una cosa, la que constituye su significado. Con palabras de Stuart Mill: El modo mediante el cual un nombre concreto general sirve para designar los atributos implícitos en su significado (Véase al respecto, Abbagnano, óp. cit, pp. 210 y 963) que permiten caracterizar en un contexto determinado la acción educativa expresada en las metas de formación que persigue cada programa académico PEI-USB. Salvo mejor opinión en contrario, parecería que el horizonte y el modelo se fusionan en la práctica cuando en realidad deberían ser como dos líneas paralelas que se integran en el infinito. El horizonte es la lejanía que llama de una manera muy global a la educación a construir una perspectiva y a compartirla colectivamente.

Desde luego que es acertado presumir que el horizonte este pendiente de: No es posible forjar la educación aislada de la cultura; F. Bacon consideraba a la cultura como la “geórgica del alma” pero en sentido lato es la formación del hombre y su trámite de perfeccionamiento. Lo que más exige la sociedad de cada uno de sus

miembros es el rendimiento en la tarea o en la función que se le ha confiado y la tal función depende no solo de la posesión de una cultura general sino también de conocimientos específicos y profundos en alguna rama de una ciencia.(Véase al respecto :Abbagnano, óp. cit, pp. 255 y ss.). No es factible apartar la educación del grado de desarrollo de aquellos que se está formando. El hecho de que Homero, el primero que entró en la crónica de los griegos, se haya convertido en maestro de la humanidad entera, demostró la capacidad única del pueblo griego para llegar al conocimiento y a la formulación de todo aquello que une y conmueve, sin saltos ni sobresaltos, un reflejo involuntario si se quiere de lo que podía una saga consciente de sus propias limitaciones éticas.

No es factible marginar al docente de ese proceso; la educación es un proceso de avance continuo y permanente tanto en lo formativo como en lo profesional. En el proceso de formación para ganarse la vida y el objetivo que se fija al trabajar para desarrollarlo muchas veces no van de la mano, de ahí que la formación implique un constante tanteo de posibilidades en un campo cada día más competitivo.

Toda formación por muy consistente que sea debe conservarse en vilo, sujeta a reverdecidas exploraciones y yuxtaposiciones conceptuales. Una persona formada en esas condiciones sabe explicitar lo real y lo concreto en cuanto naturalmente este a su alcance, evitando en lo posible el abstraccionismo esencialista excesivo y satisface así la exigencia fundamental del saber contemporáneo: no sujetarse a peregrinas impresiones.

El modelo pedagógico no solo debe ser coherente con el horizonte pedagógico socio crítico sino con la misión, visión principios y objetivos propios de la formación, que desde luego se derivan de aquella línea imaginaria.

El horizonte socio crítico desde el cual se edificó la institucionalidad de la Universidad Simón Bolívar atendiendo los clamores del ideario bolivariano y del pensar dialéctico del rector fundador: “casa de estudios superiores del pueblo para el pueblo” se sitúa en una perspectiva que implica la necesidad de enseñar –pero no solo a los que pueden – sino también de aquellos que no pueden o sea que fuera asequible al pueblo. Se centra en la democracia participativa, en el desarrollo de la autonomía individual y social, la participación y la convivencia pacífica, el desempeño creativo de las personas en los procesos sociales y en la consolidación de la relación de la escuela con el entorno y la realidad social entre otros tópicos.

Igualmente estimula la relación de las necesidades culturales étnicas con el desarrollo tecnológico del país y el desenvolvimiento del potencial humano. Más si esto se encuentra de paso en el PEI, acaso no fluye una dualidad de propósitos y designios entre ambos esquemas que haría nugatoria llevar a la práctica por muestra el desarrollo de la identidad y el énfasis en la formación que en la instrucción. Además se corre el riesgo de bifurcar una de las exigencias de la educación contemporánea que es la de ofrecer nuevas alternativas para contribuir a la amplificación del ser humano en un tono más humanista.

1.3. PROYECTO EDUCATIVO DE LA FACULTAD DE DERECHO. UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR.

Si el empeño del PEI ha sido el brío por la exploración incesante de vías que faciliten el logro de la excelencia pedagógica, la facultad de derecho se ha convertido en la bandera de ese propósito y por eso se ha empeñado en discernir acerca de su ser y a su quehacer como escuela de juristas y agente de cambio, signados por la ética, la probidad y la vocación crítica y de la ciencia, para iniciar la construcción del conocimiento desde la epistemología. La revisión periódica de la propuesta educativa es constructiva desde todo punto de vista ya que permite el balance periódico y la fructuosa renovación. (Documento: Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar, Facultad de derecho, proyecto educativo, sin fecha, introducción, pp. 1).

El proyecto educativo de la facultad de derecho de la Universidad Simón Bolívar ha sido concebido como una propuesta inculturada e insertado en la mutación del devenir histórico de la región Caribe colombiana.

Es una propuesta porque se muestra como una opción particular, con métodos y fines individuales, caracterizadores del carisma bolivariano.

Es inculturada porque guarda coherencia con el universo axiológico que posee por entorno, de una manera aterrizada y contextualizada, siendo consecuente con la realidad socio cultural.

La misión de la facultad de derecho es: Formar integralmente abogados con alto sentido ético, probidad académica, animo investigativo y espíritu conciliador, abogados comprometidos con el cambio tendiente al perfeccionamiento socio político de su entorno, contextualizados en la realidad socio economía de la región Caribe colombiano amantes de la paz que surge de la justicia consecuentes con el ideario axiológico bolivariano. Mucho se ha polemizado acerca de los alcances del ideario bolivariano, Bolívar bien podía dominar ciertos sucesos pero no controlaba sus condiciones, en medio de la turbulencia política de la guerra y de la posguerra nunca cesó de identificar necesidades, planear las políticas o considerar posibles soluciones, no obstante a medida en que avanzaba hacia la paz sus malos augurios aumentaban. Las opiniones del libertador acerca de ciertos tópicos son conocidas: Un gobierno central fuerte era el único modo de frenar la anarquía social, que él era un soldado no un administrador y concebía la revolución americana como un gran movimiento social de liberar a los americanos, mejoraría su situación, pero al operar dentro de las estructuras existentes no pudo avanzar más allá y se quedó en simple retórica. Sobre el particular existe abundante bibliografía, (véase: Lynch, J 2006. Simón Bolívar, Barcelona, Crítica, pp. 199 y ss).

Aspecto importante en la anterior misión es manejar el concepto de formación integral. Formar significa en sentido pedagógico esculpir, auscultar los niveles aptitudinales, habituar a la profundidad analítica, posibilitar un nuevo tipo de asociación cognoscitiva interdisciplinaria, la sana hermenéutica, el interés investigativo, la creación y la conciencia del estudio permanente.

Igualmente formar implica orientar, generando una visión particular del cosmos, del hombre y la naturaleza y una postura articuladora de conocimientos, valores y acciones. En ese orden de ideas la integralidad se asocia con cientificidad, humanismo ético desde la óptica de la axiología bolivariana como corresponde a la

identidad institucional de la USB. En síntesis es fraguar abogados éticos, reflexivos, con ánimo investigativo, espíritu conciliador con la competencia suficiente para incidir en la urgente necesidad de transformación del proyecto histórico y cultural del país con unos cauces definidos a través de la estrategia pedagógica.

La estrategia pedagógica del proyecto educativo de la facultad de derecho de la Universidad Simón Bolívar se funda en una visión particular del ser humano- advertido como posibilidad histórica- Nietzsche buscaba al hombre como posibilidad histórica en la voluntad de imaginar todo lo que es, hacer pensable todo lo que existe porque es factible dudar con esa desconfianza que ello sea ya pensable, una voluntad de poder, esa última embriaguez que le facilite crear el mundo ante el cual pueda arrodillarse. Los que carecen de esa voluntad de poder-los que no tienen posibilidad histórica-ciertamente, el pueblo, es semejante al río por donde avanza una barquilla y en la barquilla van solemnes y enmascaradas las valoraciones. El hombre como posibilidad histórica pone su voluntad y sus valores en el río del porvenir y así el río llevara más lejos la barquilla. No es el río el peligro sino esa voluntad misma, la voluntad vital inagotable y creadora. (Véase al respecto: Nietzsche, Federico, 1997. Así hablaba Zaratustra, Bogotá: Editorial Cometa de papel, pp. 96 y ss.) De la educación, sin olvidar las definiciones tradicionales de educación, para ese documento la misma es un ámbito privilegiado de desarrollo humano cuya meta indudable es la formación integral. (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit, pp. 49).

Educar mucho más que instruir o enseñar es formar, más que dirigir es acompañar al educando, único protagonista del proceso pedagógico y por ende los paradigmas de esa estrategia pedagógica son:

-Educación personalizada. En la cual el discente es el actor del proceso pedagógico, un activo participante en el desarrollo de las asignaturas acompañado por el docente usando los cauces metodológicos adecuados. Conviene agregar que en el desenvolvimiento de las asignaturas, el alumno podrá cuestionar, investigar, ampliar conocimientos, profundizar, sin desconocer que no es títere sino una persona compleja.

-Motivación aptitudinales. En la cual más que el desarrollo de la habilidad memorística irracional se busca desenvolver o desarrollar en los educandos tendencias, inclinaciones que aumenten su saber.

-Tendencia conciliatoria. En la cual acorde con las exigencias del tiempo se forma un profesional predispuesto al dialogo, al consenso, a la amistosa composición de intereses encontrados, antes que a la confrontación.

-Énfasis humanista. En la cual acorde con el ideario bolivariano, las ciencias humanas se articulan con el derecho.

-Inquietud investigativa .Es un presupuesto básico del proceso pedagógico porque la investigación es un imperativo impostergable en aras de alcanzar los logros del proyecto educativo.

Lo anterior quiere decir que la estrategia pedagógica a través de esos paradigmas busca desechar el simple memorismo, la falta de crítica, el desfase abismal entre teoría y praxis, buscando la formación integral de abogados reflexivos honestos e inculturados como instrumentos validos del cambio en su entorno.

FUNDAMENTACIÓN.

Esta propuesta es integral, y permite la interdisciplinariedad de manera globalizada para promover prácticas investigativas desde la enseñabilidad, la evaluación, el currículo y la didáctica con base en unos principios de aprendizaje de la facultad de derecho de la universidad Simón Bolívar que tienen su soporte una visión personalista del ser humano.

Así las cosas, antes de concebir al hombre como un microcosmos –Demócrito- un animal racional –Aristóteles-la medida de todas las cosas-Pitágoras- unión substancial del espíritu y materia-Santo Tomas de Aquino-lobo para el hombre-Hobbes-cosa vana variable y ondeante- Montaigne- animal simbólico- Cassirer –sujeto de valoraciones-Scheler; se le aborda como posibilidad histórica concreta y perceptible en el ámbito axiológico, protagonista de la cultura. (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit, pp. 38).

La fundamentación reside en una formación para la vida que parte del principio básico del desarrollo humano, de la autonomía personal del reconocimiento y la efectiva protección de los derechos fundamentales del hombre.

Pero la realidad humana no puede ser abordada desde una miope visión individualista olvidando que el hombre es un animal político pues se congrega en la polis y ordena su vida social a través del derecho, en ese sentido el estudiante de la facultad de derecho de la universidad debe encontrar en la justicia el valor fundante del ordenamiento de su praxis social y convertirse en: Agente de cambio; Sujeto inculturado e insertado en su contexto sociopolítico.

Esa fundamentación carecería de validez formal si en la misma no estuviera presente la espíteme. Porque a partir de la reflexión epistemológica él estudiante de derecho deberá someter a estudio crítico los principios de las ciencias jurídicas, sus fundamentos y sus métodos.

Es preciso antes de continuar hacer la siguiente aclaración: El espíteme es un término griego usado por K. Popper para indicar un tipo de saber que a diferencia de la opinión es cierto, estable y fundamentado, o sea dotado de incontrovertibles pruebas de validez (Abbagnano óp. cit, pp. 380). La epistemología es un término griego que tiene dos acepciones:

- a) Sinónimo de gnoseología o teoría del conocimiento.
- b) Sinónimo de filosofía del derecho.

Surtida la anterior aclaración es plausible registrar que la fundamentación epistemológica le permitirá al estudiante reflexionar sobre el derecho, igualmente redefinirá su objeto, trazará sus límites y aquilatará la validez de su acervo normativo (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit, pp. 41).

Y bajo ese antecedente el perfil le exigirá ser un: Examinador crítico de los fundamentos jurídicos, estudioso de los principios y métodos de las ciencias jurídicas, consecuente con lo esbozado. La fundamentación del Proyecto Educativo de la Facultad de Derecho descansa además sobre estos tres componentes básicos:

- Componente docente (Currículo)
- Componente experiencial (extensión y servicio social)

1.3.2. PLAN DE ESTUDIO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR.

El plan de estudios es el esqueleto estructurado de las aéreas obligatorias y fundamentales y de aéreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo. El plan de estudios ha sido adoptado como guía general de contenidos, tiempos y secuencias para generar conocimientos y desarrollar habilidades en los estudiantes. Tal plan se estructura con base en principios, normas y criterios emanados de la misión y consecuente con los fundamentos y objetivos.

El plan de estudios comprende diez semestres con una duración de 16 semanas cada semestre y para el diseño del plan se distribuyeron las asignaturas en las siguientes áreas:

- civil
- penal
- laboral
- procesal
- política.
- Socio humanístico
- Epistemología e investigación.

Igualmente dentro del plan de estudio se prevén la conciliación y la consultoría jurídica como espacios privilegiados en los cuales el estudiante podrá aplicar en la praxis los conocimientos teóricos adquiridos en las cátedras Desde esa perspectiva el consultorio jurídico es una oficina académica adscrita a la decanatura de la facultad de derecho que se halla aprobada por el acuerdo número 779 del 24 de septiembre de 1980 dictado por el tribunal superior de Barranquilla.

Así mismo la Universidad Simón Bolívar cuenta con la infraestructura necesaria para albergar con comodidad a la población estudiantil y con bibliotecas suficientes para la revisión bibliográfica y la investigación de los alumnos y los docentes.

Finalmente mediante acuerdo numero 0010 de 1995 se establecieron los requisitos para grados de egresados de la unidad académica-sic- de derecho y se establecieron varios regímenes y finalmente dentro de la dimensión, además de la docente y vocacional, epistemológica del currículo; se estructura en la investigación socio jurídica y desde el inicio del proceso pedagógico el estudiante será motivado y orientado a la investigación científica a partir de las asignaturas cursadas con ocasión del desarrollo gradual del plan de estudios.

El centro de investigaciones socios jurídicos en coordinación con los jefes de área y docentes se encargara de facilitar la labor de los estudiantes con una serie de actividades que van desde la promoción de la lectura crítica, creativa, asociativa sobre temas humanísticos, culturales, filosóficos, pasando por la promoción de la, escritura, sinopsis, esquema, fichas ensayos, la fundamentación histórica del derecho, el análisis de los procedimientos básicos para la identificación, definición y delimitación de las realidades socio jurídicas ,la elaboración del marco teórico conceptual de la investigación socio jurídica ,la selección de la estrategia metodológica ,la recolección de información ,análisis e interpretación de resultados ,elaboración del informe final y por último la socialización de la investigación elaborada.

Es importante resaltar que el plan de estudios y las actividades investigativas planeadas para cada semestre guardan perfecta correspondencia para no escindir el proceso pedagógico del estudiante. El estudio y la investigación son dos ejes

confluyentes para el logro de los objetivos del proyecto educativo, no se concibe el estudio sin la investigación (Véase al respecto el documento: Corporación educativa mayor del desarrollo Simón Bolívar, facultad de derecho, proyecto educativo, Barraquilla, sin fecha a partir de la página 55 y siguientes). No sobra agregar que cada área y cada asignatura en especial posee un vértice metodológico en el cual se pospone la cátedra magistral para implementar: talleres, mesas redondas, investigaciones, debates, foros conferencias, concursos, entrevistas, etc (Ibídem, p. 53).

**TÉCNICA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL.
SEGUNDA PARTE.**

PRESENTACIÓN.

El análisis de contenido es una técnica que permite descomponer textos con el fin de reafirmar lo que se busca, completar lo que se ignora, complementar lo que se sabe a medias y facilita la clasificación de la información en debida forma. En este trámite de investigación permitió acopiar el contenido de los documentos que informan y orientan la institucionalidad de la facultad de derecho de la universidad Simón Bolívar alrededor de la enseñabilidad y que propuesta de pueden implementar para un mejor proveer.

Es preciso indicar que no hay hechos, solo interpretaciones, dicho de otra manera solo resta la reflexión, en cuanto evento, como algo que acontece, algo que se da en el pensar ya que la recepción e interiorización del mundo y todo lo que sobreviene, resulta del hecho que se va interpretar, no del hecho en sí. Normalmente la recepción se hace desde la tradición, que es de donde se conoce el mundo, de donde se habla en el mundo o como un pasado presente (Ríos Gonzales, S. 2009 en: XVI foro nacional de Filosofía Tomo II, Barranquilla, Universidad del Atlántico, Numas Gil, compilador, pp. 126 y ss.)

¿Qué es la enseñabilidad?

Son variadas las estrategias para implementar la enseñanza del derecho. Las aquí planteadas no se circunscribirán a lo instruccionales, sino que trascenderán a lo

formativo y crítico para lograr el ideario práctico bolivariano. Además cada asignatura o saber no debe ser una ínsula aislada, sino integrarse, a partir de su afinidad y buscar su integración interdisciplinaria. Como se ha venido señalando a lo largo de este proyecto, no basta con lo instruccional en la labor educativa, sino que a este hay que adicionarle lo moral y crítico.

Se ha observado que la clase expositiva es la que más se usa para “transmitir” conocimientos en derecho. Esta forma de impartir conocimientos resulta apropiada cuando se trata de aclarar conceptos, explicar temas de alguna complejidad, ordenar las ideas sobre alguna temática. Al articular este tipo de clase a un horizonte socio-crítico, lo expositivo debe abrir espacio para que los estudiantes indaguen y argumenten sobre la temática que se está tratando.

Como se ha señalado, este tipo de clase debe ir articulada a la formación ética y a la adopción de actitudes críticas con las temáticas puestas en consideración. Otro elemento que habría que criticar respecto a las clases expositivas, en el programa de derecho, es que muchos profesores al desarrollarlas no abren espacio a la participación y se sienten dueños de la palabra al interior del aula negando así la participación a los estudiantes.

¿Cuál es la actividad que ha puesto en evidencia el problema del saber a través del tiempo y que ha conducido por la estrecha vía del progreso?

Metas de formación e indicadores de logros:

-Inducir al estudiante a que haga acopio de los trámites para asimilar el conocimiento a partir de los interrogantes del diario vivir y de la crónica de la ciencia y la filosofía.

-Identificar las relaciones que surgen de los distintos procesos del conocimiento y procurar su aplicación en la vida cotidiana.

-Buscar que describa con meridiana claridad un problema dentro del campo. Cuatro discursos se disputan la naturaleza de la educación: el arte, la ciencia, las ciencias y el campo. El campo-por aludir solamente a uno en particular-es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas –en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes-por su situación actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital o poder cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y a la vez por su relación objetiva con otras posiciones(Quiceno, Humberto: La noción de campo y la categoría saber del campo ,Cali ,junio –Septiembre de 2008) del saber y analice la forma de resolverlo a partir de la investigación. Todo eso se alcanzará a partir del manejo del Concepto. Para entender este acápite es menester un corte epistémico lógico que cercene la idea de continuidad en la propagación del saber –según Bachelard- y aunque pueda resultar un precedente del paradigma de Khun lo cierto es que implica una desviación radical del enfoque que se le ha venido dando a la epistemología de la investigación. El concepto deberá ser entendido desde ahora como un signo de lo real. (Véase Ferrater- Mora, 2004 Diccionario de Filosofía, A-D, Barcelona: Ariel, 700).

La gradualidad y secuencia de contenidos pueden mantenerse tal como están en el documento ya citado (Documento: Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit.) pero es indispensable una nueva formación –practica sobre todo-para el profesor a fin de que se capacite en conocimientos, destrezas y actitudes para desarrollar actividades que tengan que ver con la epistemología jurídica. Todo egresado de la educación superior en Colombia debe poseer un grado de competencias generales estar en capacidad de manejar herramientas de información y

tener conocimientos sobre el contexto socio económico local y global, es un deber de las instituciones de educación superior garantizar que así sea y para ese es menester la calidad en la docencia. Contar con las competencias y la capacidad para interactuar con personas de muchas disciplinas, valores y creencias ,no es fácil y en esta descripción del presente y futuro inmediato aplicado al profesor surgen con toda claridad la calidad en exhibir un prontuario de capacidades a nivel pedagógico; y de esta manera se convierta en un eje clave para el aprendiz cuya meta será aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la realidad social, sólo así adquiriría relevancia la epistemología de la investigación.

La estrategia metodológica a partir de la didáctica para el desarrollo de esos contenidos no solo estriba en la mera realización de protocolos y resúmenes, así como de exposiciones por parte de los estudiantes en especial de las etapas de la historia de la epistemología porque no conlleva a nada en el terreno de la praxis, mucho mejor será incrementar el número de actividades desarrollar, como: Seminarios, Foros, Convocatorias y Concursos.

Que a no dudarlos facilitarían no solo a reforzar las competencias de tipo comunicativo tanto a nivel oral como escrito sino a profundizar en el manejo de las herramientas para alcanzar ciertos saberes específicos en el marco de problemas. Igualmente el desarrollo de contenidos de los estudiantes a partir de ensayos y relatorías como otra estrategia metodológica ,solo lograra pertinencia en la medida en que vaya acompañado de un serio proceso de reflexión y critica y eso solo es viable a partir de una autentica introducción de la cultura investigativa .

En el documento contentivo del plan de estudios acerca de la metodología general del área se plantea que el docente aparte de las estrategias a implementar con los

estudiantes también mantenga una actitud y principios metodológicos que se expresen como constantes durante toda su labor, de ahí que sea necesario:

-Aprendizaje basado en preguntas. No es que esté en contra de ese esquema que requiere del docente tenga confianza en la capacidad para pensar de sus alumnos y en su capacidad para dar respuesta (Corporación Mayor del desarrollo Simón Bolívar, óp. cit.). Mejor es que el aprendizaje no se haga basado en preguntar sino en el plantear problemas que requieren de investigación. Pero surge un inconveniente: Para poder plantear un problema, es preciso conocer el campo y si no se conoce es imposible llegar a suponer algo que requiera investigación. Entonces la solución, está en socializar todas aquellas actividades tendientes a fomentar la cultura de investigación, de suerte que el alumno frente a un reto busque la opción más difícil: ¡cómo debe investigar ese problema y resolverlo!

-La participación: En este esquema el estudiante puede desenvolver sus iniciativas, su eventual seguridad para esbozar las ideas que a bien tenga, aunque difiera de esta o aquella tendencia, eso es viable, pero repito, siempre y cuando implique un compromiso con el pensar investigativo o en función de explorar nuevas metas y contextos.

-Trabajo en grupos. Ése es el espacio ideal para la práctica de la epistemología jurídica, un excelente grupo de trabajo permite el trámite de búsqueda de información, de indagación de pensamiento con la intención explícita de hallar respuestas al problema planteado y va creando en cada estudiante hábitos y virtudes por la investigación. Es una estrategia trascendental.

El conocimiento es la base del desarrollo contemporáneo y como tal la educación debe crear las condiciones para que este se provea de manera útil a la sociedad. La creatividad y la innovación deben ser la impronta del accionar educativo (Boletín

informativo, óp. cit, pp.19) y la mejor manera de lograrlo es formando el recurso humano en investigación formativa desde el aula y se verá el resultado más tarde.

ANÁLISIS DE CONTENIDO.

Lo que se expone a continuación es el estado del análisis que cada uno de los autores de investigaciones referidas a fundamentar el currículo de la Facultad De Derecho de la USB, desde la evaluación, el currículo, la epistemología, la didáctica y la investigación formativa como factores pedagógicos fundamentales para la enseñanza del derecho. Si bien el anterior acápite en el fondo imbricó un análisis de contenido del plan de estudio para las unidades académicas de inicio al conocimiento del Derecho; desde luego, que no se puede desconocer que la investigación formativa es un objetivo de formación que atraviesa lineal y transversalmente el currículo, vale decir, las acciones de docencia, áreas y asignaturas que se formulan con la herramienta de la pregunta problema que él sabe disciplinar y profesional debe permitir su solución y extensión y proyección social como cada uno de los frentes de desarrollo de la extensión institucional. Para optar al título profesional o de posgrado, el estudiante debe acreditar los requisitos en el P.E.P de cada programa de pregrado o de posgrado y los que establece el reglamento estudiantil (Véase al respecto: Documento: Universidad Simón Bolívar, Proyecto educativo institucional, F-AC-122-GA Versión 1, pág. 35 de 104) o en formación en investigación por parte del departamento de investigación de la Universidad Simón Bolívar, en este segmento se llevara a cabo un manejo similar pero a partir de la descomposición de la definición que de investigación se dio al comienzo para ver si en el plan de estudio de la facultad de derecho de la universidad se le ha dado el mismo tratamiento.

En el proceso cuantitativo -conviene aclarar-primero se recolectan todos los datos y más tarde se sopesan bajo un orden estandarizado: un análisis de confianza y

pertinencia, una estadística descriptiva y una recensión por derivación, en el proceso cualitativo eso no se lleva a cabo de esa manera, porque la recolección y el análisis de los datos o de la información ocurren al unísono y además ese trámite no es preestablecido, ya que cada estudio requiere de un modo particular de distinguir las cosas. Eso no significa que me vaya a aislar del método en el campo cualitativo sino que se sigue las indicaciones básicas pero ciñéndose a un esquema que me pide resultar optimo.

Considero superfluo para los efectos que aquí interesan reseñar nuevamente los lineamientos del PEI. La investigación ha sido concebida como la actividad básica y eje de la excelencia para el logro de los objetivos institucionales de la universidad acorde con los conceptos ,categorías y procedimientos de fomento y formación del sistema nacional de ciencias y tecnologías-Colciencias.-hoy bajo otra denominación-y se constituye pues en el fundamento de los procesos de enseñabilidad y operatividad, desde las funciones de la docencia y extensión y está encaminada a contribuir a la solución de necesidades de la región y del país en general (Véase al respecto el anterior documento de la Universidad Simón Bolívar en su PEI). Mi reparo reside en que si no existe una ambientación adecuada para la formación en epistemología jurídica, como inicio y proyección del conocimiento del derecho, de nada sirve hablar en los diversos papeles institucionales de ese fundamento de los procesos pedagógicos porque fomenta sobre el papel el desarrollo de la investigación científica, pero si no hay una formación previa para aquilatar los pormenores de la indagación científica ,poco o nada se habrá alcanzado para darle solución a las necesidades sociales de la región y del país en general. Casi todas las denominadas investigaciones científicas han fracasado, no por falta de apoyo institucional- sino porque se carece del material humano debidamente formado para tales menesteres, sobre todo para dar inicio a la formación del conocimiento del Derecho como ciencia; el horizonte pedagógico socio crítico del alma mater es otro documento que reflejan las intenciones propósitos y cualidades acerca de los fines que persigue la institución

desde su más vasta generalidad, por el contrario poner la lupa primero en el plan de estudios básicos y más tarde en el de la facultad, para luego dar a conocer la problemática del sistema de la investigación formativa iniciando con la epistemología del derecho.

Por lo anterior se expone: La pedagogía ha dejado de ser un campo inane o pasivo en donde se surtía todo tipo de procedimientos para dar un salto hacia adelante y convertirse en un tema problema de investigación o en un campo fértil para todo tipo de exploraciones tendientes a diversificar la búsqueda razonada del saber, además la ley 30 de 1992 dispuso de manera perentoria que las instituciones de carácter superior tenían como característica básica la promoción de la investigación a muy alto nivel y de esta forma se puede mirar la función pedagógica encaminada hacia la investigación como herramienta para construir el conocimiento del Derecho.

Hoy (2010) las universidades se hallan inmersas en los entrecruzamientos pedagógicos y culturales de un mundo globalizado que mira el reordenamiento como un mecanismo ideal para repensar la educación y volverla más competitiva y más eficaz en los segmentos en que le corresponde actuar y para cribar el camino tantas veces trillado con voces de renovación o de cambio a toda marcha, es preciso la acción efectiva, con estas palabras de Nietzsche: Oídos nuevos para músicas nuevas. Ojos nuevos para lo más distante (Gil Olivera D, compilador. 2009. Decimo sexto foro nacional de Filosofía, tomo II, Barranquilla: Universidad del Atlántico pp. 353). Si este sabio alemán introdujo según Deleuze los conceptos de sentido y valor para que el elemento psicológico estuviera en consonancia con la inmortalidad de la naturaleza, lo anterior se puede aplicar a la investigación como herramienta para el conocimiento, darle un elemento anímico no excluyente, privativo de la educación para que persevere para siempre.

Para entrar en materia, cabe inquirir: ¿Qué dice el plan de estudios de la facultad de derecho de la universidad Simón Bolívar con relación a la epistemología de la ciencia?

Actividades curriculares: Se ha permitido indicar de entrada las actividades que se desarrollan para cumplir ese derrotero:

-El seminario permanente: Es un espacio de reflexión epistemológica en donde se es consecuente con la cultura del debate (Universidad Simón Bolívar, op. cit, pp. 52-104).

El seminario desde el punto de vista semántico es una serie de conferencias sobre un tema determinado (Diccionario el Pequeño Larousse (1996) Buenos Aires: Larousse, pp. 912) allí debe desarrollarse grupos de trabajo que logren sacar las conclusiones que sean de rigor. El seminario permanente sobre Epistemología ha sido un faro iluminador de propuestas docentes orientadas a cubrir nuevas necesidad de conocimientos y también un habilitador de espacios o de encuentros en donde los académicos bolivarianos presenten sus avances y aportes creativos tantos disciplinares como interdisciplinares (Universidad Simón Bolívar: Proyecto educativo institucional, óp. cit, pag.52 de 104).

Cumple un papel de gran prospectiva, la vinculación de los estudiantes que participan del programa institucional semillero, además de formar nuevos investigadores se está previendo la generación de relevo la cual es de significativa importancia para la Universidad Simón Bolívar.

En la facultad de derecho como una dimensión vocacional del currículo aparece igualmente los semanarios de profundización que se presentan como experiencias en los cuales se evidencia la apropiación de los contenidos teóricos y metodológicos propios de las distintas áreas de estudio de la propuesta educativa y se atienden tres grupos del saber, los propios del derecho como ciencia, los socio humanísticos y los relativos a la investigación científica. Igualmente los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar sus conocimientos socios jurídicos a través de seminarios de integración teórica:

- Seminario de metodología: segundo semestre.
- Seminario de democracia: tercer semestre.
- Seminario de derechos humanos: cuarto semestre.
- Seminario de conciliación: quinto semestre
- Seminario de práctica forense laboral: octavo semestre.
- Seminario de conflictos colectivos: noveno semestre.
- Seminario de práctica forense penal, administrativa y civil: decimo semestre.

Y a partir del decimo semestre los mismos estudiantes bajo la tutoría de los jefes de las diversas áreas organizan los seminarios de profundización según la orientación vocacional y en énfasis consecuente (Corporación mayor del desarrollo Simón Bolívar: Facultad de derecho: Proyecto educativo. Sin fecha, pp. 89 y ss).

De esta manera los estudiantes, gestores de los seminarios de profundización enfatizan en aquellos aspectos que sin hacer parte del plan de estudio despiertan su interés. La investigación socio jurídico además de las dimensiones vocacional y docente, se halla en el currículo estructurada porque la labor investigativa dentro del proyecto educativo posee una importancia transcendental en materia epistemológica. Bajo esas condiciones el quehacer epistemológico base del diseño curricular se halla conjugado por los estudiantes a través de la investigación.

El estudio y la investigación son pues dos ejes confluyentes para el proyecto educativo, en el caso de la ciencia del Derecho, el conocimiento se construye partiendo de los planteamientos epistemológicos como fundamento de lo científico; teniendo en cuenta las áreas temáticas de la investigación socio- jurídico, cultura y sociedad, socio política, socio-económica, antropológica, jurídica.

El componente investigativo se lleva a cabo por el centro de investigaciones socio jurídicas que depende de la decanatura de la facultad de derecho y en paridad jerárquica con el centro de conciliación y consultorio jurídico y desde ahí se canaliza la actividad investigativa de los discentes de 1 a decimo semestre.

La enseñanza jurídica: ¿A que se apuesta?

Lejos de mi formular, desde este momento, tachas a lo que se ha venido haciendo en este segmento del proceso educativo, mejor a esbozar un plan que también podría denominarse; estrategia pedagógica para hallar un punto de apoyo y reflexionar sobre lo que hay precisamente en esa significación. El leer, decía Heidegger-sigue siendo una variedad del leer en el sentido de: llevar a que algo este junto-extendido-delante. La recolección de espigas recoge el fruto del suelo, la vendimia recoge la baya de la cepa, pero mientras se persista en el modo de ver habitual se inclinara uno a tomar ya ese juntar por el reunir o incluso por la conclusión de ese proceso (Véase al respecto: <http://www.heideggeriana.com.ar/textos/heraclito.htm>.) que podría conducir a implementar una eficaz política de construir conocimiento partiendo desde el principio de la construcción de ciencia.

Cada vez parece que se llega a mayores consensos sobre la importancia de la enseñanza en la formación jurídica en este medio y sobre la necesidad de invertir la relación existente para arrimarse un poco más a las relaciones que se aprecian en los

países desarrollados. No obstante en la medida en que aumentan los argumentos para promover este tipo de formación parece que se incrementara también la preocupación por saber de lo que se habla cuando se alude a esa modalidad y que es lo que se quiere promover y, lo que es más importante las razones por las cuales debe hacerse.

En materia educativa se corre un riesgo muy alto cuando se incrementan acciones en terrenos donde no fluye una cuantificación específica, por eso cuando se insiste en recabar acerca de la formación en investigación, habitualmente referido a la educación superior, es fundamental alcanzar una precisión conceptual para disminuir el riesgo de liquidar lo poco que había de ese régimen que se iba a complementar. Se podría aducir que son los vicios de comprensión que han existido en esta región o los vicios ancestrales que han sobrevivido a todo tipo de cambio los que han impedido que un nuevo proceso alcance la dimensión que en otras altitudes se consiguen ir sin tanto traumatismo, por esos sustentar un giro copernicano a la formación en epistemología implica un compromiso y un desafío que es menester clarificar de manera preventiva. Sólo así se lograra desechar las razones contradictorias y la clásica excusa de la falta de recursos como reten a todo intento de renovación pedagógica.

Por lo anterior es puntual tener en cuenta lo siguiente:

- La formación en educación requiere de un pensamiento de largo plazo que trascienda las meras expectativas asociadas a resultados tangibles y a simple vista.
- Los objetivos fines y tácticas de la formación en ciencias del Derecho deben responder a condiciones sociales, culturales, económicas y políticas del medio, pero no por eso pueden ser fijados desde uno solo de esos campos de acción o desde uno de los protagonistas.

-Los requerimientos del mundo contemporáneo no pueden ser un obstáculo para fijar la atención en la epistemología del conocimiento o dejar a un lado su proyección, es incuestionable que allí –en las imposiciones del orbe moderno-residen muchas de las razones para suponer que es necesario promover la cultura de construir conocimiento que completen la formación profesional, pero no puede convertirse en una camisa de fuerza que obligue a mimetizar su importancia.

-Los expertos vienen señalando cuatro claves en la educación y que las áreas básicas son las que se debe profundizar para formar personas de bien y profesionales altamente capaces, pero ante todo han puesto énfasis en el interés por la ciencia, inglés y oralidad, tecnologías de la información y formación ciudadano y en valores para que una educación en paz construya el país en contextos de democracia y orden (Diario el Tiempo, domingo 25 de octubre de 2009, 2-16).

.
-Partiendo de la enseñanza como herramienta para construir el conocimiento para la formación de abogado o mejor, de saber lo que eso significa y la importancia que tiene para que el resultado sea más tarde un discurso científico en el campo del derecho se obtienen los pasos necesarios para saber cómo se arriba al conocimiento del deber ser y los hechos condicionantes para la aplicación de una norma jurídica en un contexto social determinado ,los problemas de los estudiantes de derecho en la universidad Simón Bolívar -y en otras tantas-residen básicamente en que no conocen los mecanismos para iniciarse en la investigación utilizando a la epistemología como medio para la construcción del conocimiento.

2. ANÁLISIS EXTERNO.

2.1 LA REALIDAD SOCIOCULTURAL DE LOS DESTINATARIOS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA DEL PROGRAMA DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR.

Es indudable que las regiones son protagonistas de mejorar el nivel de la educación superior y el Caribe no que se queda atrás, de suerte que los jóvenes atisban que hay oportunidades de estudios superiores con la correspondiente proyección de calidad. Aunque se han hecho esfuerzos por parte de la universidad privada en tal sentido, se requiere del decidido apoyo del estado para desenvolver los programas de una manera pertinente con el énfasis en la reflexión epistemológica que implica innovación.

La Universidad Simón Bolívar vista desde el exterior parece mostrarse como depositaria fiel del pensamiento de su fundador, José Consuegra Higgins, una casa de estudios superiores para el pueblo, un refugio ideológico y cultural para aquellos estamentos menos favorecidos aunque eso no obsta para que personal de otros niveles sociales puedan también incorporarse a ese proceso de formación libérrimo en donde se busca a todo trance diseñar estrategias –como la que más adelante puntualizaré- pedagógicas para comprometer el talento humano de mediana competitividad –por el momento- con las agendas regionales de idoneidad, el programa de alternativa productiva, el esquema judicial, los sectores locales y regionales y los estudios prospectivos y eso implica lo repito introducir mejoras sustanciales no solo en el dossier de las ciencias básicas sino en el mecanismo de investigación formativa (Véase al respecto: Publicaciones especiales El Tiempo, año 2, número 3. Marzo 2010, pp. 12 y ss).

Desde luego que la realidad socio cultural de los destinatarios a los que se dirige básicamente la propuesta educativa del programa de derecho de la universidad Simón Bolívar, -igual que otros programas- son diferentes a los de otros centros académicos porque provienen de estratos relativamente bajos y no están sintonizados con el mundo de la ciencia del derecho ni mucho menos con los avatares de las ciencias sociales o exactas. Eso provoca un desnivel intelectual en comparación con ciertas universidades de estrato alto en donde se nota un mejor perfil a la hora de manejar los aspectos sustantivos y adjetivos de la carrera que opten al margen de que en la Universidad Simón Bolívar-vista desde el exterior y lo reitero- carece de un gran proyecto de formación en epistemología jurídica a gran escala, para un crecimiento continuo que se iniciare en el primer semestre de derecho y terminare en la formación magistral o doctoral y que se haya fijado como meta de tener para el 2018 , mas de 500 Profesionales del derecho especializado en epistemología jurídica, para la reflexionar y pensar en el derecho.

Fortalecer el estudio de la epistemología jurídica como medio para reflexionar el derecho como ciencia, es un sueño que se traduce en perfeccionamiento y su responsabilidad tiene una estrecha correspondencia con el incremento y avance de una región y de una nación, ahí está la notación para concebir a los países desarrollados. El fortalecimiento intelectual que apareja la epistemología –objetivo de mi propuesta- debe ser aupado por la universidad para mejorar su perspectiva desde el exterior, entre otros tópicos recurrentes y que no son de recibo indicar en este escenario.

2.2. LOS PROCESOS DE FORMACIÓN QUE NECESITA LA REGIÓN Y EL PAÍS.-

El desarrollo de una región y de un país está basado en el poder tener conocimiento propio y este se construye sistemáticamente y de manera continúa con metas a corto y mediano plazo y con la conciencia de que el proceso de formación de una región o de una nación no concluye nunca y la claridad de la investigación en el conocimiento desde sus primeros niveles en el alma mater, es de vital importancia para la identidad de esa región y más tarde de la nación. Al hablar de identidad como principio básico en este trámite implica auscultar las auténticas necesidades de la región y un filón de oportunidades si aquellas se canalizan pedagógicamente. El profesor Queipo Timana hablaba constantemente en sus conferencias durante el seminario de la maestría en educación, de que era preciso diagnosticar que era lo que requería una zona o una provincia para entonces prospectar programas académicos que fueran acordes con esas exigencias del medio y tuvo toda la razón en ese sentido pues ¿que se gana con sacar al mercado una camada de abogados o de sicólogos que no van a llenar ninguna expectativa-salvo las familiares o políticas - sino a rellenar aun mas ese campo donde se pelea a mordiscos una plaza?.

La universidad Simón Bolívar, igualmente se halla comprometida con esa nueva realidad y al captar que una formación tecnológica puede ser un componente fundamental a la hora de perfeccionar los trámites de formación con miras a solucionar problemas específicos de la sociedad, en este caso de la región, abrió programas de esa índole aunque todavía es prematuro platicar de resultados concretos. El país por su parte requiere cumplir a cabalidad los presupuestos del estudio llevado a cabo por la llamada “Misión de los sabios” coordinada por Gabriel García Márquez que terminó a comienzos de la década de los 80 o principios de los 90 con un informe titulado “ Colombia al filo de la oportunidad “ en el que se exhortó que para el 2000-ya se está en el 2010- este estado debería poseer una inversión en

investigación, ciencia y tecnología del 4 por ciento del PIB, pero hasta este instante la república a las puertas del bicentenario está igual o peor que lo que se manipulaba hace dos o tres décadas.

La cosmovisión del mundo hombre y sociedad como un proyecto de vida que debe matizar la Universidad Simón Bolívar es una hermosa frase, es un trecho de camino que aun no se ha recorrido porque cuando uno tiene ocasión de ver a una magnitud colosal-como decía Schopenhauer- (Schopenhauer, 2009. Pareja y Paralipómenos II, Madrid: Trotta, pp. 134 y ss) las acciones humanas esa visión – a diferencia de la naturaleza de las cosas- alcanza a representarle a uno lo inadecuado que ha sido el hombre consigo mismo, con los demás y con el medio ambiente. No obstante esa crudeza queda la sensación hasta donde la institución educativa, la USB, puede brindar el aliento necesario para que esa cosmovisión esté al servicio de la causa de la humanidad y no al servicio de intereses particulares, que a ratos la dominan, esté al servicio de los ávidos de justicia social y no del poderoso de turno. En suma que esté al servicio de la humanidad. Por eso es utópico pretender plantear aspiraciones de esa índole, no conducen a ninguna parte sino a una agobiante frustración y a una pérdida de tiempo en su formulación.

Sin embargo lo anterior no obsta para indicar que la cosmovisión es la imagen que cada uno se ha impuesto del orden del orbe y desde ese minarte la cosmovisión de mundo, hombre y sociedad a la que tiene que responder la propuesta educativa gira alrededor de adquirir un espejo para mostrar un mundo en paz, que refleje la modernidad en su dimensión cultural religiosa y social, de un hombre, misterio y maravilla de la creación ético, culto con una auto conciencia racional repleta de fuerza y dinamismo –la aretee griega- para infundir respeto y de una sociedad donde se aplauda el impulso creador y se cultiven con esmero las formas más espontáneas de concordia y tolerancia como nunca se habían vivido. No existen estudios, salvo

mejor opinión en contrario, si en Colombia se ha situado el problema de la individualidad en lo más alto de sus aspiraciones o sea si hay una personalidad típicamente criolla sin que pueda afirmarse que Roma, España y EE.EE actuaron sobre ella y de la intersección de esos componentes surgió el Yo dubitativo sin una aspiración a una movilidad y a una libertad total que parecen haber sido las condiciones para el rápido desarrollo de los griegos, de los romanos y de los gringos. En otras palabras todavía en Colombia no se alcanzado conciencia individual de sí misma ni mucho menos conciencia colectiva y cuyos asentamientos o presencia hubieran otorgado a la rutina social en general (La educación es una de ellas) una seguridad de todo orden, que como se sabe aun no fluye. (Véase además: Jaeger, W, 1987, Paideia, México: FCE, pp. 5 y ss.)

La Universidad Simón Bolívar vista desde el exterior brinda la impresión una imagen de institucionalidad consciente de su compromiso cultural con el pueblo y esa imagen interesa a una sociedad comprometida junto con las autoridades con la educación a fin de garantizar la pertinencia y continuidad de la misma, consciente además sus directivos de la importancia que eso reviste en el contexto local, regional, nacional e internacional no escatiman esfuerzos de diversa índole para planificar y aseverar una política coherente en tal sentido y por eso ha tenido en cuenta las demandas sociales en materia de investigación y actividades complementarias y sustantivas que en este momento (2010) se expresan en el sector educativo.

Es una verdadera lástima que ninguna universidad colombiana sea en la actualidad una universidad de rango mundial y no es porque carezcan algunas de ellas, de abundantes recursos como respuestas a los enormes costos asociados con el funcionamiento de un alma mater dedicada con fruición a la investigación intensiva – esa palabra hace falta en el abecedario académico criollo, ya que uno se pregunta:¿

Hasta qué punto un centro académico como la Universidad del Rosario o la Javeriana realizan investigaciones intensivas y en caso afirmativo que significado tienen para las mismas y que productos salieron al mercado de la ciencia ? – sino porque de pronto les hace falta una concentración de talento humano y una gobernabilidad adecuada, la interacción entre esos dos factores y aupados con el recurso financiero y el apoyo gubernamental, bien podría arrojar su inscripción en el ranking de las 500 mejores... ¿Utopía ¿ La universidad Simón Bolívar dentro de las limitaciones que le son pertinentes por el medio en que se encuentra y por las condiciones que maneja, debiera a mediano plazo asociarse de plano con un centro universitario europeo de primer orden para intercambiar o mejor para recibir la formación idónea por partes de sus formadores mas epónimos e ir forjando poco a poco una cultura diferente a la que actualmente se maneja y terminar, Dios quiera, por posicionarse convenientemente en un principio en la costa Caribe. Es un reto; no hay que olvidar que así como las grandes empresas multinacionales se fusionan para mejor proveer el futuro y aglutinar fortalezas, desechar amenazas aprovechas oportunidades y eliminar debilidades que disminuyan su competitividad, igualmente es factible prospectar una fusión muy peculiar entre dos centros de educación superior de diversas regiones pero con misión y visión concordantes para efectos de contrarrestar el impacto de una competencia que cada día se torna más feroz. Se podrían compartir o intercambiar programas, ofrecer becas de especialización, maestría y doctorado, se podrían implementar aquellos programas en los cuales determinada alma mater este posicionada bajo su férula y viceversa, en fin, un cumulo de experiencias que podrían favorecer el derrotero a las dos entidades, especialmente si son privadas y sin ánimo de lucro.

CAPITULO IV.

CONSTRUCCION DE LA PROPUESTA.

PRESENTACIÓN.

La USB como ente de Educación Superior que se prospecta dentro del Marco del Horizonte Pedagógico Sociocrítico está interesada en abrir espacios de reflexión para incrementar el potencial de sus alumnos, y en este caso el énfasis será con relación a los egresados del programa de derecho.

Por la anterior razón esta propuesta busca discurrir e implementar los diversos soportes teóricos del aludido Marco teórico, mediante no solo la lectura fiable de sus fuentes sino de algo mas practico a partir de la enseñabilidad o enseñanza critica. O sea del dicho al hecho.

La enseñanza crítica del derecho supone introducir cambios en la rutina pedagógica del programa y eso se ejecuta de manera mancomunada o por la intervención colectiva de la formación con peculiar acento en la didáctica.

Un mecanismo para atisbar las paradojas que se viven en el aula de clases y en otros escenarios semejantes es la presencia del diálogo y la reflexión en los mismos y por ende confirmación plena y sin ambages de que existe una cultura critica dentro de los estamentos que integran el alma mater.

La enseñabilidad crítica del derecho tiene como centro el Horizonte Pedagógico Socio crítico y por eso deberá moverse inicialmente dentro de una dinámica de reflexión –acción- acción-reflexión.

A propósito de lo antes dicho léase el documento elaborado por el departamento de Pedagogía de la U.S.B, acerca de la implementación y puesta en marcha de los círculos de estudio en la universidad como una alternativa específica de reflexión y crítica de todos los procesos de formación.

Así el hecho de la existencia del Horizonte Pedagógico Socritico se constituye en un importante referente para futuras investigaciones

Pensadores como Hegel hubiere bautizado aparecer y Heidegger a su turno hubiere dicho presentarse para estar en el tiempo. Dos rótulos diversos pero que encierran un propósito de que los principios de algo sean efectivamente anuncios de algo que aparecerá y continuará dentro del marco del tiempo.

A partir de la problemática que provoca el nexo del saber de un específico campo del conocimiento, objeto de aprendizaje con la pedagogía y con la didáctica. En ese trámite de especulación se suscitaran dudas y emanarán controversias que eventualmente podrían zanjarse en ese escenario-el aula- o quedarían latentes en la mente de cada actor a efecto de valorarla en su exacta dimensión y propender más tarde por soluciones pragmáticas. Esa enseñabilidad así concebida salvo mejor opinión en contrario generará un pensamiento crítico no solo al alumno sino al futuro profesional del derecho comprometido con la sociedad a través del proceso de formación que al efecto se implementó en la facultad o en el programa respectivo..

El horizonte pedagógico socio crítico de la Universidad Simón Bolívar no debe soslayarse ni mostrarse solo como un estribillo o un mero adorno, la promoción de la reflexión crítica y la búsqueda incesante de soluciones, durante el trámite de aprendizaje es algo que merece cultivarse a través de la apertura de espacios en y fuera del aula del programa y no sería descabellado sugerir que la enseñabilidad crítica debe pautar inicialmente un diagnóstico de la situación o sea en donde esta cada actor y en donde está la institución con sus componentes y saber a ciencia exacta el terreno en que se pisa, propiciando deliberaciones para documentar la experiencia que se va a llevar a cabo.

La documentación no podrá entenderse como la acumulación de informes y más informes de esto o aquellos, no, ml veces no, será el acopio sucinto de aquella información útil para el éxito del proceso.

Y finalmente la implementación formal de acciones pedagógicas tendientes a hacer una realidad tangible la enseñabilidad crítica del derecho a través de los medios normativos del alma mater y buscando posteriormente a través de sucesivas operaciones de regulación y auto regulación (evaluación auto evaluación y co-evaluación) determinar si se alcanzó a articular el nexo dialógico con sentido horizontal entre los protagonistas del quehacer pedagógico en un contexto intelectual de primer orden. Es que el Horizonte Pedagógico Socio crítico creciente tomó conciencia de forjar modelos o criterios que iluminen la práctica educativa a partir del supuesto de que no es viable concebir la educación marginada de la cultura y aislada de las especificaciones propias del personal que se está formando así como de sus formadores en un trámite permanente de crecimiento de doble calzada en un espacio básico, formativo y profesional Obvio es suponer que el modelo pedagógico coherente con la misión, principios y objetivos institucionales y la formación integral y continua debe fraguar hombre con dominio de saberes, con capacidad crítica y de

cambio permanente, comprometido con la sociedad local, regional y nacional. Por eso, el departamento de pedagogía de la USB se ha encargado de perfilar y orientar ese rumbo. Como dijo Fausto: “Siempre más alto miraré, siempre más lejos subir” “Esa debería ser la frase emblemática de la enseñanza crítica del derecho entendido como un reto del nuevo milenio.

I. TITULO DE LA PROPUESTA.

HACIA UNA ENSEÑANZA CRÍTICA DEL DERECHO: RETO DEL NUEVO MILENIO

II. DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA.

La propuesta consiste en recopilar todos los resultados de las investigaciones realizadas por el colectivo de los estudiantes(Docentes) de la facultad de Derecho, quienes son estudiantes de la Maestría en Educación y llevarlas como propuesta para fortalecer el currículo de derecho para su enseñanza y formación de los abogados del nuevo milenio.

Esta propuesta enfocada bajo el marco del HPSC, donde se analizaron los elementos pedagógicos como, la didáctica, la evaluación, el currículo, la epistemología jurídica y la investigación formativa como pilares para la enseñanza del Derecho en la formación de Abogados.

La propuesta está compuesta por el resultado de los estudios de la evaluación crítica; como transformadora del pensamiento del campo del derecho, la didáctica como herramienta para transmitir el conocimiento de la disciplina específica actualizada con las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, el currículo como construcción del nuevo programa, la epistemología jurídica como reflexión para pensar en el campo del derecho y la investigación formativa como medio para llegar al saber de las ciencias sociales.

Bajo estos estados de investigación como resultados se proyectara a considerar que la enseñanza en la formación de los abogados de la Universidad Simón Bolívar, será eminentemente crítica; respondiendo a las exigencias y a los retos del nuevo milenio. Respondiendo indudablemente, al interrogante: Por qué resulta satisfactoria la enseñanza crítica para el abordaje de la problemática de la formación de abogados?

III.OBJETIVOS.

PENSAR EN LA RELACION CRITICA, COMPROMETIDA ENTRE LA ENSEÑANZA Y EL DERECHO EN LA FORMACION DE ABOGADOS EN EL NUEVO MILENIO.

IV.FUNDAMENTOS TEORICOS.

El carácter científico de un proyecto de investigación solo puede serle asignado cuando se le enmarca perspectiva teórica dentro de una determinada perceptiva histórica, en su defecto el proceso desarrollado no habría superado los límites del saber empírico. Las funciones del marco teórico son:

-Vigoriza a prevenir errores que se han cometido en otros estudios-

-Acomoda como se habrá de llevar el estudio ya que acudir a los antecedentes, nos podemos dar cuenta de cómo ha sido tratado un asunto específico de investigación.

-Dilata el panorama de estudio.

-Acarrea al establecimiento de hipótesis o afirmaciones que, más tarde habrán de someterse a pruebas en la realidad.

-Infunde nuevas estrías de investigación.

-Suministra un marco de referencia para descifrar los resultados del estudio Gonzales Sevillano, Pedro Hernando (2005) Investigación educativa y formación del docente investigador Guía metodología en investigación básica y aplicada, Cali: USC, pp.83 y ss.

A continuación se esbozará una revisión del material bibliográfico-circunscrito al currículo pues es la materia prima de toda la propuesta consensuada del colectivo del programa de derecho de la U.S.B- a partir de la descomunal faena exploratoria que ha llevado un personaje que es ya hora de que trascienda o impacte con sus tratados y que por su calidez humana está llamado al reconocimiento social y académico -ojala en vida- de sus auténticas calidades intelectuales y al consecuente desarrollo de una perspectiva teórica. Nos referimos al PH.D. y candidato a Post .PH.D. Reinaldo Mora Mora.-

Así como el humanista español Juan Luis Vives (1492- 1546) influyó decisivamente en la obra del pastor Juan Comenio (Didáctica Magna) para que la enseñanza fuera efectiva a partir “de todo a todos” imitando a la naturaleza bajo diversos parámetros Gonzales Sevillano, Pedro Hernando (2005) Investigación educativa y formación del

docente investigador Guía metodología en investigación básica y aplicada, Cali: USC, pp.83 y ss, igualmente el humanista alemán Warner Jaeger ha influido de manera similar al pedagogo emérito Reinaldo Mora en la búsqueda de la formación integral a partir de la construcción del currículo. Guardando las distancias, el discurso de Mora no se dirige solo a un público especializado, sino a todos aquellos, que, en las luchas de los tiempos presentes, tan repletos de pesares y preocupaciones, buscan el contacto con la formación para la salvación y el mantenimiento de la cultura occidental Jaeger, W (1992) Paideia, México: FCE, Prologo, en este caso regional. Y ha sido difícil –no solo para el ilustre pensador alemán- sino para el benemérito investigador social costeño, mantener el equilibrio y el empeño entre el afán de arribar a una amplia visión de la educación y la necesidad imprescindible de una reelaboración profunda del complejo material que se usa en la formación a partir del currículo, su gran pasión La postura intelectual de Mora como la de Jaeger responde a una doble motivación, teórica y práctica. La preocupación teórica de ambos intelectuales es la misma: salvar y justificar a la educación, a la formación integral. La práctica es distinta salvar y justificar de su rutina al humanismo y justificarlo en el orden político social el alemán, en el orden pedagógico curricular el criollo. En una época de aguda crisis social como la actual –y ubico a los dos- y frente al escepticismo de muchos, consideraron necesario cada uno de ellos, salvar el saber y con sus armas hicieron presencia mediática en el foro.

La consideración pues del currículo dentro del marco de la propuesta del colectivo pondrá de relieve una serie de problemas que halló Mora Mora en su discurso básico Mora Mora, R (2006) Practicas curriculares, cultura y procesos de formación, Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, Presentación ,Prologo.-y por eso no ha renunciado a su empeño de ver cimentada su propuesta ya que eso representa no solo el cenit de su discurrir sino el colofón de una existencia dedicada a abordar los inconvenientes más acuciantes de la educación superior en Colombia. Conviene aclarar empero que su formación profesional no le ha impedido posar su mirada

escrutadora en los restantes niveles de la educación en Colombia, pero enfatizarlos aquí sería muy prolijo. Baste la escueta alusión.

Todo pueblo que ha alcanzado un cierto grado de desarrollo se encuentra inclinado a mejorar continuamente el proceso de la educación y de la formación de sus habitantes. La Constitución Nacional consciente de esa afirmación histórica estableció en el artículo 67 que la educación era un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y ese artículo sustanció el derecho a la educación propiamente dicha y que la función era social, al margen de que los fines que perseguía eran el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás valores de la cultura. Igualmente aclaró que la educación formaría al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, y a la democracia y en la práctica al trabajo y a la recreación para el cabal mejoramiento cultural, ambiental y tecnológico Ospina Bejarano, Alfonso (2008) Régimen jurídico de la educación en Colombia, Bogotá: Editorial Leyer, pp. 11 y ss.

Mora Mora ya sabía eso pero no le preocupaba Ospina Bejarano, Alfonso (2008) Régimen jurídico de la educación en Colombia, Bogotá: Editorial Leyer, pp. 11 y ss, porque le faltaba lo sustancial que era la manera como implementar el conjunto de criterios, planes de estudio programas, metodologías y procesos que contribuyeran a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Ese documento y el plan de estudios son los temas que más han apasionado a este humanista criollo, que ha inquirido con la lámpara pedagógica de Diógenes asida de su mano ya trémula por tanto afán, los lineamientos que fueren mas pertinentes para el PEI y los cambios significativos al currículo que conllevaran necesariamente a que el plan de estudios fuere no simplemente el esquema estructurado de las áreas

obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas – currículo propiamente dicho- Artículo 76, 77,78y 79 de la Ley 115 de 1994 y demás normas concordantes. Bejarano, óp. cit, pp. 54, sino que reflejaran la plataforma ideológica de la institución y el reverbero intelectual de sus actores y protagonistas dentro del rutinario quehacer pedagógico.

Es preciso ir de la mano de Mora y Mora en este asunto y para ello será menester explorar con los ojos de Argos, las diversas categorías que son menester tener en cuenta para que la practica curricular sea pertinente para la cultura y para los procesos de formación.

Institución educativa: Es un conjunto físico utilizado para tal efecto y como recipiente galáctico de las incapacidades de la sociedad, “estimula comportamientos y actitudes, es expresión de significaciones sociales, es un código de interpretación y construcción de realidades”. Es el sitio en donde la interacción individual y colectiva se llevan a cabo y es igualmente donde se precisan las construcciones de los saberes. La Institución educativa no puede eludir su compromiso material con la sociedad La institución fue concebida desde los albores de la cultura como el medio físico para refrenar y moderar las salvajes, indómitas o indóciles actitudes de los jóvenes de entonces. Al cristianismo se le debe en parte que se hubiere convertido tras el colapso del imperio romano (476 DC) en la institución encargada de manejar al bárbaro rudo con tal tino y tacto que posteriormente se alcanzó que sumisamente se arrodillara aprendiera respeto y obediencia a todo aquel que llevara el signo de Cristo en el pecho. Desde luego que las instituciones educativas-los gimnasios por ejemplo tan alabados por Sócrates- existían desde épocas inmemoriales, pero solo destinadas a servir a los intereses de la elite. ya en ciclos anteriores con tremebunda habilidad eludía ese compromiso, alegando simplemente su escrúpulo por el texto o por el párrafo, una mera formalidad. De ahí que Mora Mora recabe hoy sobre la necesidad

de no escindir la formación de la investigación ni privilegiar lo teórico sobre lo instrumental, debe ir más allá y atisbar el devenir social.

El registro etnográfico de la I.E. (institución educativa por razones de economía) se observa con meridiana claridad en el Proyecto educativo institucional (P.E.I.) por razones de economía puntual) porque dentro de ese documento fruto seguramente del consenso se “da cuenta de la estructura del gobierno escolar, las comunicaciones axiológicas entre sus miembros, la relación educador educando, la relación de poder, etc., “La búsqueda de lo humano como propósito de la evaluación etnográfica es trascendental –recababa Mora-y debería ser puesta en el terreno de la discusión del quehacer pedagógico .¿Sera posible-indagaba el ilustre y reverenciado profesor Mora Mora – entender los complejos fenómenos de violencia escolar , de apatía escolar sin indagar y entender el sentido de la vida de los educandos y demás acotes educativos? El secreto da en sentir a la gente y eso significar meterse en la camisa del estudiante como ser humano Ninguna concepción de las cosas del mundo, decía Schopenhauer , objetiva y lógicamente continuada puede ser completamente falsa, será en el peor de los casos, nada más que parcial ,por ejemplo, el materialismo absoluto, el idealismo absoluto, todos son verdad. Cada concepto es verdad solo desde un punto de vista determinado, como un cuadro solo presenta el objeto por una cara, pero si se eleva por el punto de ese sistema, se reconoce la relatividad de su verdad o sea de su parcialidad. Eso es importante para este estudio que se está llevando aquí. Lo que se sabe tendrá un valor doble si se confiesa lo que no se sabe porque así queda uno libre de la sospecha de pretender lo que no se sabe. Eso igualmente es vital que se tenga en cuenta en este contexto, porque cada uno de los miembros del colectivo es un novicio en estos menesteres. Fuimos formados para otros asuntos y es ahora cuando estamos reaccionados ante la realidad afrontar los retos de la formación integral. (Nota de los autores. Véase además: Schopenhauer (2007) Respuestas filosóficas, Madrid: Edaf editores, pp. 198 y ss.)

El encuentro de culturas o de niveles sociales diversos o divergentes ha sido uno de los aspectos más descuidados del quehacer pedagógico, en tal sentido hay que apoyar-sostiene el profesor Mora Mora-procesos de investigación de “la relación que existe, que ha existido muchas veces implícita entre etnografía y pedagogía, entre etnografía y evaluación”-aquí diríamos nosotros de una forma tímida o atrevida currículo- Es que muchas el currículo puede ser causa de fricción o roces entre los actores del quehacer pedagógico, supóngase por muestra, estudiantes becados de estrato 1 o -1, en una universidad de elite, ahí convendría hacer etnografía de lo que acontece con relación al conjunto de criterios, planes de estudios, metodología y procesos de formación integral que faciliten la identidad nacional.¿ Que ha sostenido la Corte Constitucional en este tipo de eventualidades donde el choque cultural y social es tan patético “ como se debe religar para afrontar el fundamento real de una antropología educativa ,definitivamente vinculada a una concepción del hombre , a una filosofía”. En sentido lato la I.E. es un laboratorio que guarda muchos enigmas por resolver como el laboratorio de los esposos Curie, porque ahí adentro se han cocinado, se cocinan y se cocinarán todos los dramas del ser humano en ciernes para salir a luchar por su vida y si bien por muestra Descartes renegó de su I.E. por ineficiente y dogmáticas Descartes, R (2008) Discurso del método, Bogotá: editorial Cupido, pp. 17 y ss, eso no es óbice para mirarla desde esa orbita y punzar la posibilidad de que se le atisbe desde otro ángulo.¹ Foucault insinuaba que para lograr el éxito en una exploración de esa índole, era menester el requisito doble. Era necesario-indicaba- que hubiera en las cosas representadas-en este caso la IE y lo que hay dentro de la IE- el murmullo insistente de la semejanza, de la desconfianza, del recelo, de la confrontación y era necesario además que hubiera en la representación fáctica de los mismos, el surgimiento o el repliegue de la imaginación .Solo a partir de esos instantes todo dato debe ser asumido como un resultado y medirlo o calificarlo dentro de la probabilidad del error. La indagación debería reconsiderar racionalmente los casos sometidos a consideración de la instancia disciplinaria, por ejemplo, para que el resultado no superare la expectativa de lo cotidiana. Es que al volver la espalda a la rutina, el investigador desdeña una realidad que le es ajena y

asume la propia. He allí entonces el fracaso de muchas exploraciones. (Nota de los autores .-Véase además: Foucault, M (2007) Las palabras y las cosas, México: editorial siglo xxi, pp.75 y ss.)

En todo caso el aula de la universidad Simón Bolívar ha facilitado en muchos casos ese deseo de saber, tanto del educando como del educador porque desde luego en ese lugar se hallan inscritos muchos elementos que facilitan-o impiden algunas veces- las interacciones personales o académicas, los momentos de ensoñación y la construcción sistémica de un panel de ilusiones que semestralmente va trepando de cota y en tal sentido ese espacio de práctica, se convierte en un esquema ritual para rendirle honor a la sabiduría, ésa reina inmarcesible de lo infinito ignoto. Por eso dijo el rey Salomón, “el que ama la instrucción ama la sabiduría, más el que aborrece la reprensión es ignorante.” Sería ideal trazar un esquema de los enfoques modélicos y estrategias en la evaluación de centros educativos o I.E. pero resultaría demasiado dispendiosa para un análisis de esta índole por lo que nos permitimos recomendar a los que estén interesados en tal problemática consultar la Revista electrónica de Investigación y Evaluación educativa//1997//Volumen 3// Numero 1_1, ISSN 1134-4032//D.L. SE-1138-94 del Instituto de ciencias de la educación Universidad de Zaragoza tescudero@posta.unizar.es

La Formación: Si nos centramos en el concepto de formación cuya significación para las ciencias del espíritu tiene una importancia cardinal, entenderemos el proceso por el cual se adquiere cultura, como patrimonio o en cuánto patrimonio del hombre culto Gadamer, Hans (2003) Verdad y Método I, Salamanca, Sigueme, pp. 38.

A)-. La inicial comprobación de la pertinencia de ese concepto reside en la formación natural que designa la manifestación externa y en general toda

configuración producida por la naturaleza (miembros - figuras) y la segunda pasa a ser algo más sofisticado, menos evidente si se quiere pues ya no se produce por obra y gracia de la naturaleza, sino por el hombre, de un modo específicamente humano o sea voluntario de dar forma específica a sus disposiciones esencialmente humanas. Hegel habló de formarse y de formación como algo que se elevaba por encima de lo normal pero en términos puntuales es algo dinámico que busca enaltecer la figura humana.

Yo no recuerdo que alguno de mis profesores -decía Vargas Llosa Lecturas Diario el Tiempo, Septiembre de 2010, pp. 9., me hiciera sentir que un buen libro “nos acerca al abismo de la experiencia humana y a sus efervescentes misterios. Los críticos literarios en cambio si...En esas páginas de estilo diáfano pensar, imaginar e inventar valiéndose de la pluma era una forma mágica de actuar y de imprimir una marca en la historia, en cada capítulo se comprobaba que las grandes convulsiones sociales o los menudos destinos individuales estaban visceralmente articulados con el impalpable mundo de las ideas y de las ficciones literarias...La cultura puede ser experimento y reflexión, pensamiento, sueño y pasión, y una revisión crítica y constante de todas las certidumbres, teorías y creencias. ..” Y como no es posible sacarla del entorno real y la I.E es una realidad, ojala la formación adquiriese ese tinte y ese tino que hallo inesperadamente Vargas Llosa en los críticos literarios, unos maestros en formación, en formación de una cultura que genera expectativas. Si los docentes fueran por lo menos en un 50% críticos de su especialidad al mejor tono kantiano, a lo mejor el proceso de formación que tanto reclama con ahínco Mora Mora y de cuya gradación somos corifeos, estuviera mejor enfocado. La rutina esta liquidando el proceso de formación integral que tanto reclama la constitución nacional.

Desde luego que Mora Mora advirtió que la formación como proceso no perdía el conjunto y las partes del acervo cultural pero en ese proceso hay una compleja pluralidad de creaciones sociales como el mismo lo admite que no es un sistema ya sino un magma, aquel modo de coexistencia sui generis con una organización que contiene fragmentos múltiples de organizaciones lógicas como representación colectiva de una sociedad. La formación presenta una dificultad para establecer su objeto cual es la integralidad del ser humano, en tal sentido se tiene que pensarla –y en eso estamos identificados casi que plenamente- no en términos de una lógica convencional sino mas bien con una racionalidad adecuada. La magnitud del proceso de formación se empieza a sentir cuando se enfrentan los responsables de la elaboración de una política educativa porque ella plantea la necesidad de promover saberes plurales para la vida, convivencia, trabajo que permitan construir conocimiento y competencias para captar la multi causalidad de las relaciones inter subjetivas en el proceso de construcción del conocimiento. Es ahí donde ingresa la importancia del currículo.

Enfoques y teorías curriculares. La enseñanza y el currículo, como la propia educación son problemáticos, son opciones que se toman en un momento dado y prácticas que se realizan como resultado de misceláneos confluencias no siempre explícitas. Esa problemática requiere de una discusión y de un consenso dentro de la I.E para su realización. Documento: Marta Lucia Peñaloza en: Enfoques y teorías curriculares, Santiago de Cali, 2008, pp. 2. Mora Mora dijo que la crónica de la teorización curricular “está marcada por una progresión a raves de distintos paradigmas de pensamiento. El catalizador para los cambios de paradigmas en la teoría curricular es la disonancia entre la teoría y la realidad y eso debe cambiar cuando se agotan los marcos conceptual. Es preciso asido de la mano de Mora Mora citar el conjunto de teorías al respecto para finalmente ligarse con la que mejor ofrezca contenidos críticos. Hay una teoría Técnica que busca racionalizar al máximo sus fundamentos y apoyarse mejor fuera de la pedagogía, en otras ciencias, hay otra

la crítica, que indica la importancia del currículo como factor de cambio social desde la dialéctica, la emancipación y la transformación. Hallándose inscrita la I.E dentro del horizonte pedagógico socio crítico, muy cerca de la escuela de Frankfurt, sería una necesidad no inscribirnos en esa corriente porque :canaliza el mundo de la vida como conjunto de prácticas sociales ritual izadas, eso producto del acervo cultural de larga duración y en ese sentido el currículo es una reflexión sobre la naturaleza de ese mundo. Documento: Marta Lucia Peñaloza en: Enfoques y teorías curriculares, Santiago de Cali, 2008, pp.2.

Estas tres teorías no son todas las que circulan en el ámbito académico, pero por lo menos permiten inferir con meridana claridad que:

-La evolución del saber sobre la educación requiere ya de un tono científico.

-El saber sobre esa educación carece de procedimiento alguno –como el quirúrgico-y por eso es menester ir a la ejecución del mismo sin mucho prejuicio y deducir mecanismos unilaterales de reforma en un caso dado.

-El currículo es un ámbito de conflictos porque se confrontan propuestas burocráticas-oficiales-institucionales-académicas y en donde por lo general el autentico beneficiario del mismo, es un simple convidado de piedra. Eso debería cambiar.

Colofón:

Responsabilidad e inteligibilidad van parejas en el manejo del currículo y de la formación con una cierta concepción crítica para alcanzar el convencimiento de que el ámbito de la educación todo es posible para el bienestar del hombre, destinatario final de la propuesta.

V. PRINCIPIOS DE LA PROPUESTA Y SU IMPLEMENTACION EN EL CURRÍCULO.

- El contexto como objeto de una enseñanza crítica.
- Los contenidos curriculares de una enseñanza crítica.
- Prioridad acerca del concepto de formación desde una enseñanza crítica.

CAPITULO V.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

Se trata de en primera instancia de establecer en qué medida existe en la Facultad de derecho, de la Universidad Simón Bolívar, un conocimiento cierto sobre lo que es el Horizonte Pedagógico Socio-critico, y por otra parte promover un conjunto de actividades y mecanismos que contribuyan a la aceptación y difusión del proceso de formación de los estudiantes de la facultad de Derecho desde la pedagogía y la critica ideológica del saber del derecho.

Las observaciones hechas, han mostrado falencias por parte de los profesores de la Facultad de Derecho: son expositivos, no promueven la indagación y la crítica, no llevan temas estructurados, son transmisionistas y portadores de otras deficiencias del método expositivo y repetitivo que ha regido en la Educación Colombiana y específicamente en la Educación Universitaria de la Facultad de Derecho de la Universidad Simón Bolívar.

Se pretendió, que los profesores adquieran conocimiento sobre lo que es el Horizonte Pedagógico Socio-critico pero específicamente, algunos de sus principios y objetivos instrumentales del Horizonte Pedagógico Socio-critico de la Universidad Simón Bolívar. Formar hombres con dominio de saberes científicos, que desarrollen su capacidad creativa, de indagación, de creatividad, de asombro y un alto espíritu investigativo.

Se hace imperioso y necesario que el tipo de docente que promueve la Universidad Simón Bolívar adquiera un mejor nivel de competencia pedagógica, estimularlo a la preparación en este plano, que realice Diplomados, especializaciones y Maestrías y contribuya de manera decisiva en el impulso del Horizonte Pedagógico Socio-crítico entre los estudiantes.

También se trato con esta investigación de lograr propuestas coherentes estructuradas que implementen la visión socio-crítica de los docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad.

Este ejercicio producto de la observación directa de la actividad de enseñanza, no se entienda como una crítica aguda y mal intencionada, sino que ella es resultado de un trabajo indagador que busca remediar y presentar propuestas de mejoras, con miras a que la metodología y el proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por la Institución Universitaria en su (PEI), se cumpla de acuerdo con los fines de la educación colombiana establecida en la ley general de la educación, ley 115 y en la ley 30 de la educación superior.

Se puede decir que los aspectos sustentados y estudiados en este proyecto son básicos para la preparación de abogados críticos, analíticos de las problemáticas consideradas, contextualizadores, de visión holística y totalizante para mirar los problemas jurídicos con coherencia y objetividad.

Para ello es necesario volver a recalcar los siguientes puntos como recomendaciones precisas para hacer efectivo el desarrollo del programa en la enseñanza del derecho. Estas recomendaciones apuntan hacia factores de tipo gubernamental, ministerial y

como segundo espacio de recomendación se encuentran las concernientes al programa de Derecho como tal, es decir al PEP de la USB; por tanto manifestamos lo siguiente:

1. Reorganización del sistema educativo a través de Leyes como la 30 de 1992 y la 115 de 1994, con el objeto de buscar la calidad en la formación integral.
2. La creación de instituciones como el Consejo Nacional de Acreditación, CNA y el Consejo de Educación Superior, CESU, para facilitar los contactos directos del proceso de acreditación con los actores y sujetos de la formación.
3. La puesta en marcha de los procesos de acreditación con la finalidad de estimular la política de puertas abiertas a la autonomía universitaria en procura de la confiabilidad de la sociedad en sus procesos de formación.
4. Autorización, luego del cumplimiento de los procesos de acreditación-regulada, del desarrollo de actividades de formación con niveles de alta calidad por cuenta propia con la finalidad de alentar la autonomía universitaria como mayoría de edad de las instituciones.
5. Reconocimiento del papel fundamental que juega la investigación a través de la conformación de Grupos y Centros de Investigación con el objeto de incorporar en los canales curriculares la circulación de la investigación.
6. Adopción de políticas de apoyo a la formación del Recurso Humano en los niveles de maestría y doctorado con la intención de reducir drásticamente el déficit en relación con países de América Latina y el Caribe.

7. Reforma al ICFES, haciendo que su nueva organización juegue un papel más activo en los procesos de evaluación del pregrado y bachillerato.

8. Convocatoria a Programas de Perfeccionamiento Docente en la práctica pedagógica universitaria, que busca la mayor eficiencia del quehacer docente a partir de la creación de espacios institucionales y de responsabilidad de las Instituciones Educativas.

En segunda instancia los detalles de las recomendaciones por parte del programa de la Universidad Simón Bolívar están plasmados en cada uno de los resultados de las investigaciones en currículo, evaluación, didáctica, epistemología e investigación formativa en el marco del HPSC. Ver detalles en las investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

ANGULO, José F. y et al (Coordinador) (1994). Teoría y desarrollo del currículo. Aljibe, Málaga.

-APPLE, Michel (1986). Ideología y Currículo. Akal, Barcelona.

-BERGER, P. LUCKMANN, Th. (1990). La construcción social de la realidad. Amorrortu, Buenos Aires.

-BERNSTEIN, B. (1990). La construcción social del discurso pedagógico. Prodic, Bogotá.

-CARR, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa-crítica. Morata, Madrid.

-CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona, Ed. Martínez Roca.

-CASTORIADIS, C. (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Dos Tomos. Tusquets. Barcelona.

-COOK, T. y et al (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa, Morata, Madrid.

-DE ALBA, A. (1995). Curriculum: Crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila, Buenos Aires.

-DE TEZANOS, A. (1987). Maestros, artesanos e intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. U.P.N., Bogotá.

- DIAZ BARRIGA, Á, (1994). Curriculum y evaluación. Aique, Argentina.
- DIAZ VILLA, M. (1990). Pedagogía, Discurso y Poder. Coprodic. Bogota.
- DIAZ VILLA, Mario (1999). Formación Académica y la Práctica Pedagógica. ICFES. Santafé de Bogotá.
- ELLIOT, J. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción, Morata, Barcelona.
- EISNER, Elliot W. (1976). Cómo preparar la reforma del currículo. El Ateneo, Buenos Aires.
- (1998). Cognición y currículum. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- FERRY, G. (1990). El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica. UNAM, México.
- GARCIA OSPINA, Norbey (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. En: Encuentros pedagógicos transculturales. Universidad de Antioquia, Medellín.
- GIMENO, J y Et. al (Comp.). (1995). La Enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid, Akal.
- GIMENO, J. (1988). El currículum. Una reflexión sobre la práctica. Madrid, Morata.
- GIROUX, Henry (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós. M.E.C.

-KEMMIS, S. (1.998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Morata, Madrid.

-LEY 30 de 1992. Santafé de Bogotá.

-MARDONES, J.M. (1991). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Anthropos, Barcelona.

-MAGENDZO K., Abraham (1996). Curriculum, Educación para la Democracia en la Modernidad. Ediciones Anthropos. Bogotá.

-MELICH, Joan y Et. al (1994). Después de la modernidad, nuevas filosofías de la Educación. Paidós, Barcelona.

-MORA MORA, Reynaldo (2005). Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación. Editorial Mejoras, Barranquilla.

-PETERSON D., Kenneth (1997). Asesoramiento y evaluación para el profesorado principiante. La Muralla, Madrid.

-PUIGGROS, Adriana (1990). Sujetos, disciplina y currículo. Vol. I. Galerna, Buenos Aires.

-SCHWAB, J. Joseph (1994). Un enfoque práctico para la planificación del currículo. El Ateneo, Buenos Aires.

-STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Morata, Madrid.

-STENHOUSE, L. (1.998). Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Madrid.

-TYLER, Ralph W. (1982). Principios básicos del curriculum. Troquel, Buenos Aires.

-TORRES, Jurgo (1993). Interdisciplinariedad y globalización del currículo. Morata, Barcelona.

-ZAMBRANO LEAL, Armando (2002). Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Nueva biblioteca pedagógica. Santiago de Cali, Colombia.

-ZAMBRANO LEAL, Armando (2002). Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica. Nueva biblioteca pedagógica. Santiago de Cali, Colombia.