EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja

(Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)

Cecilia Correa de Molina, PhD.

Instituto de Investigaciones
Grupo de Investigación Religación Educativa Compleja - RELEDUC
Colección Educación, Complejidad y Transdisciplinariedad

Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja
Cecilia Correa de Molina, PhD.



Cecilia Correa de Molina, PhD.

Postdoctora en Currículo, Ciudadanía y Gobernabilidad Social, Centro de Investigación Postdoctoral CIPOST Universidad Central de Venezuela. Doctora en Ciencias Pedagógicas, Instituto Nacional de Pedagogía "Enrique José Varona", La Habana, Cuba. Magister en Administración Educativa, Universidad Externado de Colombia, Bogotá, D.C. Especialista en Investigación social y educativa, Convenio PIIE-ICFES. Socióloga, Universidad Autónoma del Caribe. Licenciada en Psicopedagogía, Corporación Universitaria de la Costa. Diplomada en Ciencias de la Complejidad, Multiversidad, doctor Edgar Morin.

Autora de libros y articulista en revistas indexadas nacionales e internacionales, conferencista y ponente en eventos nacionales e internacionales. Directora de la Maestría en Educación Sue Caribe y doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA, ambos programas en la Universidad del Atlántico. Responsabilidad actual: Directora Maestría en Educación Universidad Simón Bolívar, Directora Programa Doctoral en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Ha recibido varias menciones relacionadas con su compromiso educativo, ciudadano e investigativo, tanto en el orden distrital, como en el departamental, regional y nacional.

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja

(Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)

Cecilia Correa de Molina, PhD.

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja

(Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)

Cecilia Correa de Molina, PhD.

Correa de Molina, Cecilia.

Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja: (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI) / Cecilia Correa de Molina. -- Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2013.
308 p.; 17 x 24 cm.

ISBN: 978-958-8715-40-7

1. Currículo. 2. Planificación curricular. 3. Pedagogía - Colombia – Investigaciones. 4. Prácticas de la enseñanza - Colombia – Investigaciones. 5. Complejidad (Educación). 6. Calidad de la educación - Colombia –Investigaciones. I. Tít.
(375.07 C824 2013—ed.21)

EDICIONES UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR

PRESIDENTA SALA GENERAL
ANA BOLÍVAR DE CONSUEGRA

RECTOR FUNDADOR
JOSÉ CONSUEGRA HIGGINS

RECTOR EJECUTIVO
JOSÉ CONSUEGRA BOLÍVAR

DIRECTORA INSTITUTO DE INVESTIGACIONES
MARÍA DE LOS ÁNGELES PÉREZ HERNÁNDEZ

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES
FRANCISCO JAVIER VÁSQUEZ DE LA HOZ

GRUPO DE INVESTIGACIÓN
RELIGACIÓN EDUCATIVA COMPLEJA – RELEDUC

CURRÍCULO TRANSDISCIPLINAR Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMPLEJA
(Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)
COLECCIÓN EDUCACIÓN, COMPLEJIDAD Y TRANSDISCIPLINARIEDAD
Cecilia Correa de Molina©

ISBN: 978-958-8715-40-7

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

Ediciones
Universidad Simón Bolívar©
Carrera 54 No. 59-102
www.unisimon.edu.co/es/publicaciones
fvasquez@unisimonbolivar.edu.co
Barranquilla

Impresión
Artes Gráficas Industriales
Calle 58 No. 70-30
info@editorialmejoras.co
editorial_mejoras@yahoo.com

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

1era. edición, marzo 2013

Printed and made in Colombia

Contenido

Agradecimientos 9
A manera de Introito 11
Prólogo 13
Introducción 17
Preliminares: el sentido de la investigación en el contexto de la obra 23
Más allá de la simplificación: la contextualización 40
Referentes teóricos: contexto de las emergencias y tensiones en la construcción de la ciudadanía desde la cultura y la escuela 60
Sentido epistemológico y teórico de la gobernabilidad democrática y de los sistemas educativos 64
Gobernabilidad social, cultura ciudadana y educación: horizontes críticos 69
Gobernabilidad educativa: más allá de la racionalidad operativa 96
Religación y bucles educativos en la transformación ciudadana: los ciudadanos y ciudadanas que demanda el contexto 97
Desafíos y emergencias curriculares en la construcción de ciudadanías globales 110
Emergencia para organizar el conocimiento: más allá de la reforma de la educación deviene la reforma del pensamiento y de las actitudes 113
Tendencias y escenarios que encapsulan y traslapan la misión humanista de la educación 115
Autoorganización curricular: emergencia de la subjetividad del estudiante y la calidad de la educación 134
Didáctica alternativa para los tiempos de emergencia en la formación humanizadora 143
Metacognición: perspectiva desde el pensamiento complejo 149

Desafío en la educación en tiempos de tensiones, crisis y emergencias 151
Calidad educativa: tensiones y emergencias en el desafío de la formación humana y profesional 166
Búsqueda de sentido: calidad educativa para qué y para quién. 173
Construcción colectiva de un significado alternativo emergente de calidad educativa 182
De la formación sistémica y dialógica a la calidad educativa 186
Calidad: el sentido de una educación heurística 188
Práctica pedagógica investigativa: referentes de la calidad educativa 192
Estudiante, escuela y maestro: complejidad comprensiva de la práctica pedagógica investigativa 202
Quehacer docente desde la perspectiva religante: complejidad de las subjetividades que intervienen en el proceso formativo del estudiante 206
Desarrollo humano para la transformación educativa desde el acto pedagógico 211
Religación de lo complejo al proceso formativo y reacomodamiento al contexto de la legitimidad social 214
Gobernabilidad: condición emergente en los sistemas educativos 225
¿Cómo avanzar hacia la legitimidad democrática educativa? 227
Emergencia de la ética planetaria desde el currículo que promueve la escuela 236
La participación y construcción de ciudadanía como acontecimiento voluntario 246
Desafíos de la escuela en la construcción democrática de la ciudadanía 248
Frente a la emergencia educativa: los desafíos curriculares 252
Acercamiento a la historicidad del currículo 256
Entretejido de criterios para la construcción del currículo: estructura transdisciplinar y compleja del currículo 260
A manera de Epílogo 289
Bibliografía 293

Índice de Tablas

Tabla 1. Concepciones que tienen las personas en relación con los valores morales y éticos para la formación de ciudadanía 84
Tabla 2. Ética cívica-correlato de aplicación en el contexto, 13 estudios de casos publicados en diferentes medios entre 2009 y 2012 89
Tabla 3. Propuestas para la transformación ciudadana 98
Tabla 4. Qué esperan los ciudadanos y ciudadanas para lograr que su ciudad sea un mejor vividero 100
Tabla 5. Valores y condiciones humanas que se espera sean formados para lograr el cambio y la transformación humana que demanda el contexto 106

Índice de Gráficas

Gráfica 1. Las emociones y los valores del profesorado. Sentimientos y afectos 209
Gráfica 2. Las emociones y los valores del profesorado. Principales virtudes en el desempeño como docente 212
Gráfica 3. Las emociones y los valores del profesorado. Principales defectos de los docentes 212
Gráfica 4. Aspectos de la educación que evidencian dificultades en el conocimiento 218
Gráfica 5. Currículo transdisciplinar, dialógico y complejo 287

Agradecimientos

La investigación que sirvió de base para sustentar la presente obra, se desarrolló en el ámbito de la interacción permanente con los colegas maestros de diferentes niveles educativos en contextos geográficos disímiles. Agradecemos a ellos, su participación activa en la puesta en escena de sus experiencias pedagógicas, en el marco de la complejidad humana que implica hoy ejercer el oficio de maestro y maestra de escuela en cualquiera de sus niveles y modalidades.

Gran parte de la actividad escritural y de consulta tuvo lugar en diferentes espacios académicos en el ámbito regional, nacional e internacional. Estoy en deuda de gratitud con aquellas instituciones, las cuales me brindaron generosamente sus bases de datos y bibliotecas para saciar la necesidad investigativa.

Expreso mi especial gratitud hacia los docentes y directivos que facilitaron el acceso a sus escuelas y aulas. Si bien, acuerdos previos nos impiden identificarlos por sus nombres, no podemos omitir el reconocimiento de su papel protagónico para hacer posible la obra. Los docentes en general, son los destinatarios de nuestro más profundo agradecimiento. Aunque como es normal en estos casos, al principio se dio cierta desconfianza, en el recorrido del camino de manera conjunta, se disiparon los recelos y todos y todas en un ámbito académico fortalecido por la amistad y el afecto, logramos el objetivo de la investigación que da pie al libro. A todos ellos le dedicamos con profundo afecto y respeto la obra.

Igualmente, expreso mi reconocimiento al rector de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, doctor José Consuegra Bolívar, a su vicerrectora

académica doctora Sonia Falla, quienes me abrieron las puertas de la institución para continuar ejerciendo una docencia investigativa para la acción y la transformación, experiencia valiosa para los toques finales de la obra. A los colegas investigadores que forman parte de esta Institución, con quienes he compartido muchos años de amistad y de tareas académicas investigativas, propias del oficio de un maestro comprometido y dedicado a la formación de generaciones de jóvenes y mayores que buscan en la educación mejores posibilidades de vida humana y profesional.

Al doctorando Astelio Silvera, por convertirse en un gran apoyo intelectual y de amistad, en muchas horas del tiempo utilizadas en la decantación de los aspectos formales en la presentación de la obra.

Al profesor Ubaldo Enrique Meza, gestor del Congreso Nacional e Internacional por una Educación de Calidad, quien ha logrado una movilización docente regional, nacional e internacional, sin antecedentes: Maestros y maestras, quienes a partir de la reflexión y la acción, buscan colaborativamente las salidas exitosas para una educación consecuente y contextualizada con las reales necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes que transitan por las instituciones educativas.

Por último, es importante reconocer que escribir un libro implica una dedicación en solitario que se extiende en horas y horas, las cuales se convierten en días, meses y años. Por ello, un profundo agradecimiento a mi hija Maribel y a mis nietos, porque seguramente tanto tiempo invertido en la cristalización de la obra, les pertenecía a ellos, gracias por su paciencia y el amor que me han dispensado a lo largo del tiempo, fortaleciendo el espacio emocional y afectivo que demanda un trabajo de esta naturaleza. Para ellos, mis reconocimientos y dedicación del libro, la cual también hago extensiva a la memoria de mis hijos Felipe Manuel, Dubys Cecilia y de mi esposo Felipe.

El libro hace para sí la idea básica de que su lectura puede contribuir a consolidar la práctica pedagógica, como una práctica legítimamente constituida para lograr la transformación tanto individual como social desde el ámbito escolar.

A manera de Introito

"La escuela aunque tenga que ser local como punto de partida debe ser universal como punto de llegada"

Moacir Gadotti

"A veces solo se ve a la escuela como instrumento para transmitir el máximo de conocimientos a la generación en desarrollo. Pero esto no es correcto. El conocimiento *per se*, muchas veces está muerto; la escuela sin embargo, sirve a los vivos. Deberían cultivarse en los individuos jóvenes cualidades y aptitudes valiosas para el bien común. Pero eso no significa que haya que destruir la individualidad y que el individuo se convierta en mero instrumento de la comunidad, como una abeja o una hormiga. Una comunidad de individuos cortados con el mismo patrón, sin originalidad ni objetivos propios sería una comunidad pobre, sin posibilidades de evolución. El objetivo ha de ser por el contrario, formar individuos que actúen y piensen con independencia y que consideren sin embargo, su interés vital más importante el servir a la comunidad"

Albert Einstein

"Es importante reconocer el poder de las emociones, en cuanto a su capacidad de revelarnos a nosotros mismos y a hacer de nosotros mejores personas, viviendo una vida más plena y consciente. La educación emocional trata de esto. Se puede aprender experimentando, analizando y compartiendo. Pero el conocimiento de las emociones no se adquiere solamente mediante palabras.

Se aprende mucho más mediante las acciones, viviendo en un contexto de verdadero aprecio, de tolerancia, viendo buenos ejemplos de interrelaciones, viviendo estas interrelaciones"

Juan Cassasus

No hay tecnología por muy avanzada que sea que pueda suplantar al maestro. Es decir, más que nunca el docente, cual compañero de viaje, tendrá que inducir al estudiante a la reflexión, dado que todo lo audiovisual o del mundo virtual que nos inunda, trae consigo de forma directa o indirecta multitud de mensajes y una concepción de valores y del mundo, que sin duda pueden bien entroncarse con los valores de siempre.

Con la reflexión personal impulsada por el maestro o maestra, el estudiante sabrá tener raciocinio propio, y de esta manera podrá o no entender los mensajes que están presentes en todo lo que recibe, pero lo importante es que esta selección llegue a hacerla por sí mismo. Hay quien dice que nada cambia si no cambia la mentalidad, y la mentalidad del maestro tiene que cambiar porque el tren de la sociedad corre más que el de la escuela. El maestro ya no puede ser unidimensional o unidisciplinar. Es el fin de los programas de estudio cerrado, acumulativo y sistemático. Surge un tipo de enseñanza distinta a la tradicional.

Ante esta realidad de la que nadie se puede excusar, se impone una necesaria y responsable reflexión. ¿Podemos seguir enseñando desde las batallitas de los libros de texto, con métodos tradicionales, con medios trasnochados, con actitudes y palabras que para nada valen en el *argot* de estos tiempos? Se requiere una continua reflexión y debate, tener clara la concepción de ser humano, la cual se hace imprescindible para la sociedad de hoy y mañana: Individuos preparados tecnológicamente al tiempo que autónomos, y con gran creatividad, talento y humanidad.

Isabel Agüera

Prólogo

¿Qué descubre del mundo?

Tres cosas muy claras: que el mundo que uno vive siempre se configura con otros; que uno siempre es generador del mundo que uno vive; y, por último, que el mundo que uno vive es mucho más fluido de lo que parece (Maturana, 1996:31).

El punto de partida de este prólogo, al cual hemos sido invitados por la autora a compartir esta sistematización investigativa y reflexión crítica de la práctica social de los actores educativos, evoca actos de pensamiento crítico de nuestra cotidianidad de la educación, de ¿Cómo lo estamos haciendo los maestros? ¿Cómo lo imaginan y responden los estudiantes? ¿Cómo se comporta la familia y se involucra en los procesos de la escuela? ¿Cómo se construyen los escenarios académicos? ¿De qué manera se articula la dinámica del conocimiento, de la ciencia y del entramado complejo de las realidades sociales emergentes del contexto donde se dinamiza la escuela? ¿Cómo responder desde la educación a los retos de las nuevas generaciones y del mundo en que vivimos?, estos y muchos interrogantes surgen al escrudiñar las realidades educativas donde transitamos diariamente.

Hoy por hoy, existe un distanciamiento entre contexto, familia, escuela, conocimiento, innovación, ciencia y tecnología, brechas reveladoras de la invisibilización de una formación pertinente y problematizadora, en donde los actores y los factores se muestran incidentes en su afectación negativa.

Si bien es cierto, se incrementan las familias disfuncionales, las aulas se manejan en ambientes de desánimo y las formas inclusivas que se generan son insuficientes, no es menos cierto que el maestro cada vez tiene menos respuestas para asumir la diversidad y la individualidad de sus educandos; cada día se hace más evidente la escasez ética en la manera de enfrentar la globalidad, la sociedad del conocimiento y su gestión, la dinámica de la ciencia, los problemas sociales y demás aspectos en el fluir de la vida. Luego entonces, las realidades educativas exigen un maestro con apropiaciones científicas y tecnológicas, teóricas, epistemológicas y pedagógicas, para que se explicite la argumentación, la interpretación de sus diálogos y emerjan propuestas que apunten a re-significar el contexto de la escuela.

Es por ello, que la autora en este legado a la pedagogía y a la educación, invita a asumir con gobernabilidad social y ética global, el compromiso de transformar socialmente la escuela.

Una escuela que se inserta en el entramado de la transformación social, es aquella que se piensa a partir del ejercicio de la democracia y de la autonomía en su construcción, como lo deja ver la autora en sus planteamientos; una escuela libre, que luche por minimizar el impacto contaminante de los factores externos, porque los actores educativos están convencidos de sus procesos de lectura, traducción, construcción y re-significación de la realidad desde sus múltiples dimensiones y complejidades, es una escuela que construye colectividad desde las individualidades para el fortalecimiento de la unidad.

En este sentido, en la semántica de la unidad, para explicar el ruido de la polifonía, la escuela se atreve a crear políticas educativas pertinentes para re-significarse y en ese contexto, responder a intereses, motivaciones, estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes, recuperando su protagonismo histórico, social, científico y cultural en la construcción y sustentabilidad de ciudadanía y Nación, legitimándose en los contextos colaborativos y cooperativos de los actores.

La escuela por lo tanto, se otorga el derecho desde sus acciones emancipatorias de construir identidad y currículo como posibilitadora de una formación liberadora y gestora de cambios que posicionan calificadamente el desarrollo de un país.

Es importante dejar claro, que una escuela sin maestro y sin estudiantes no lo es, por tanto, se asume que en esta re-significación, los actores se integran en un entretejido proactivo, dando la impronta en la historia de su participación. El maestro por su parte, aporta éticamente su didáctica creativa en la construcción de mundos posibles y más felices, al tiempo que el estudiante reconoce sus potencialidades y talentos para asumir los retos de la historia con un proyecto de vida éticamente elaborado.

Cuando la escuela asume, reconoce y legitima la intersubjetividad, otorga a sus actores la posibilidad de generar un mundo comprensivo y con significado, recuperando el valor de la ética, a partir de la hermenéutica de la convivencia humana. La ética en muchos contextos sociales no responde a su esencia, se encuentra socavada y fracturada, por lo tanto, la tarea de la escuela consiste en recuperar esta dimensión subjetiva del comportamiento humano.

En consecuencia, la propuesta de la autora es una invitación a re-pensar la escuela, desde el entramado dialógico, sistémico y complejo de principios y valores integradores del currículo, tales como la multidimensionalidad humana de los ambientes educativos y de las prácticas pedagógicas; la valoración crítica, creativa y recursiva de los procesos; racionalidad abierta dialógica y complementaria entre procesos e interconexiones; construcción de conocimiento desde la acción en la vida y recursividad dialógica.

Maribel Molina y Astelio Silvera

Introducción

El hilo conductor de esta obra es la educación, pareciera una temática de la que se ha dicho y escrito mucho, pero de la que todavía hace falta un gran camino por recorrer y de esa manera comprender sus implicaciones en procesos tan complejos como lo es la formación integral del ser humano. Con intencionalidad didáctica, nos valimos de un entramado epistemológico, teórico y metodológico que invita a la reflexión y autorreflexión acerca del significado de la práctica pedagógica consecuente con las realidades humanas, sociales, culturales, científicas, y tecnológicas que configuran el entramado contextual en las que interactúa el niño y el joven de la modernidad.

Vivimos un presente social y cultural, y una posibilidad prospectiva respecto a la condición humana que coloca en entredicho la función socioformativa de la familia, la escuela y la sociedad.

La interdependencia entre el amor, la convivencia, la solidaridad y la justicia social, se encuentra constreñida y configurada por las limitaciones temporales con las que se enfrentan los seres humanos, en especial los niños y los jóvenes de cualquier sociedad, por tal razón, es a ellos a quienes dedicamos esta obra, por ser los protagonistas en la historia que se construye en las aulas de clase. Toda actividad consume tiempo y en muchos casos, son tantas las actividades con las cuales se comparte, que gradualmente compromisos y funciones relacionados con la formación afectiva de los niños y jóvenes pasan a segundo plano. El tiempo para compartir, para comunicarse y para amarse, pasa a lugares secundarios. La queja generalizada de muchos docentes en cualquier institución educativa, es el abandono afectivo en el que se encuentran muchos

niños, niñas y jóvenes, lo cual repercute dramáticamente en su formación integral.

La mayor dificultad en la tarea educativa se evidencia en la confusión entre la formación humana y la capacitación para el desarrollo intelectual competente. Maturana al respecto, nos aclara sabiamente esta situación cuando dice:

La formación humana tiene que ver con el desarrollo de las potencialidades del niño, la niña y el joven, como persona capaz de ser cocreadora con otros de un espacio humano vital, de convivencia social y afectiva deseable para una vida digna. Para lograr esto desde la tarea educativa, se requiere crear condiciones que guíen y apoyen al niño, la niña y al joven en su desarrollo, como un ser capaz de vivir en el autorrespeto y respeto por el otro, que puede decir no o sí desde sí mismo, y cuya individualidad, identidad y confianza en sí mismo, no se fundan en la oposición o diferencia con respecto a otros, sino en el respeto por sí mismo, de modo que puede colaborar precisamente porque no teme desaparecer en la relación. Por el contrario, la capacitación para el desarrollo intelectual competente tiene que ver con la adquisición de habilidades y capacidades para la acción en el mundo en que se vive, como recursos operacionales que la persona tiene para realizar lo que quiera vivir. En este sentido, la capacitación como tarea educativa, consiste en la creación de espacios de acción donde se ejerciten las habilidades que se desean desarrollar, creando un ámbito de ampliación de las capacidades de hacer en la reflexión sobre ese hacer como parte del vivir que se vive y desea vivir (2002:17).

En tal sentido, la tarea de formación humana se fundamenta en el proceso educativo integral, ya que solo si esta es completa, el niño, la niña y el joven podrán vivir como seres socialmente responsables y libres, capaces de reflexionar, de percibir y corregir sus errores; capaces de vivir en la convivencia en una conducta ética y de no ser arrastrado a los males de la sociedad enferma, ya que no dependerá de la opinión de los demás al no buscar la identidad en las cosas fuera de sí.

Mucha es la literatura que he venido analizando desde hace varios lustros acerca de la educación, dado que el tema me cautiva sobremanera, como observadora y profesional reflexiva, maestra e investigadora social interesada en la búsqueda de respuestas tal vez inéditas, originales, pero adecuadas, efectivas y urgentes para contrarrestar las necesidades que demandan hoy día los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos por los cuales trasegan.

No obstante la copiosa literatura que ha llegado a mis manos, me insta a determinar que es preciso situarnos con responsabilidad en la realidad de esta sociedad cambiante, sin haber caído en cuenta de que todos somos la globalidad y por ende, la educación debe transitar por ese ámbito, sin que ello implique la pérdida de la originalidad cultural, en la que la escuela tiene mucha responsabilidad. Por tal razón, la obra se sitúa en el umbral de las temáticas más aproximadas a la comprensión de las problemáticas actuales asociadas al qué se enseña, para qué y cómo se enseña. Educar implica el arte de crear, de abrir, de despertar mentes para que desde la autonomía y la libertad el estudiante pueda regir, administrar y gobernar su propia vida. He aquí la emergencia: En el día a día educativo hay que dar respuestas a las demandas de la sociedad propiciando la formación de individuos críticos y autónomos. Ese devenir educativo implica el desarrollo de las competencias relacionadas con el pensamiento crítico, aunado a una didáctica jalonadora de la autonomía y de la creatividad, con lo cual se posibilita el avance hacia la comprensión de la complejidad del ser humano planetario.

Es evidente que en una sociedad como en la que se vive, se impone la urgencia de estar al día en todo lo que a interés de nuestro tiempo compete, emergiendo un nuevo tipo de maestro: el maestro dialogante y dialógico, dinámico, investigador, profundamente analítico y observador de lo que acontece en el mundo de los niños y los jóvenes, pero por encima de todo, un maestro comunicativo, y afectivo, uno que es a la vez un profesional de la educación y un ser humano comprehensivo. Un maestro que tiene claro que cada día hay que crear y re-crear la escuela, porque el ayer, si bien se constituye en un excelente

referente que debe tenerse en cuenta, pero en el que jamás debe anclarse en forma mecánica. Un docente que sepa transmitir a sus estudiantes que no importa tanto lo que esperamos de la vida como lo que la vida espera de nosotros. Que requiere aprender a conocer a los estudiantes en su complejidad, y de esa manera, ser sus más eficaces mediadores en todo lo que a ellos respecta. Por tal razón, la obra hace un abordaje intencional de aquellos temas que tienen que ver con el viraje que ha dado la historia en las necesidades formativas de las nuevas generaciones, debido a la irrupción vertiginosa de la tecnología de la información y comunicación con todas las implicaciones en los nuevos modelos de vida interactiva entre los seres humanos, rompiendo las barreras tanto del tiempo como del espacio.

La obra abre sus puertas a los lectores reconociendo el valor de la investigación en la comprensión, interpretación y/o explicación de los problemas complejos generadores de incertidumbres y tensiones en el aula de clases. Este tópico actúa como preámbulo de la misma y su intencionalidad es reconocer el valor didáctico que puede tener la investigación, cuando se coloca al servicio de una práctica educativa transformadora. Maestros y estudiantes se convierten así en investigadores de su propio proceso formativo integral.

Consideramos que la educación y sus principales agentes sociales, requieren de referentes epistemológicos, teóricos y metodológicos, que hagan posible la transformación individual y social mediante proyectos educativos, enfoques y prácticas curriculares como las referenciadas a lo largo de la obra, sin llegar a magnificar la propuesta como el único camino para lograr los cambios y transformaciones que requiere la educación. Es una propuesta que busca avanzar desde la complejidad a reducir aquellas prácticas pedagógicas simplificadoras, las cuales no responden al momento histórico ni a las nuevas realidades humanas que permean la conducta de los estudiantes. La fundamentación teórica y metodológica ha sido producto de la interrelación entre las prácticas educativas democráticas, la reflexión y la acción desde la investigación permanente, la participación activa en procesos formativos en

diferentes niveles educativos y espacios sociales y la transformación social e individual, producto de la práctica investigativa pedagógica, reinvirtiéndose en la sociedad con un discurso de posibilidad.

El libro configura un entramado sistémico y dialógico de temas vinculantes al proceso educacional complejo, demandando un tratamiento multirreferencial, desde el análisis de la simplificación y la contextualización, los referentes teóricos fundamentales para comprender las emergencias y tensiones que tienen que ver en la construcción de ciudadanía a partir de la cultura urbana, el sentido epistemológico que conlleva la gobernabilidad democrática y la gobernabilidad social en los sistemas educativos, los desafíos y emergencias curriculares implicados en la construcción de ciudadanías globales, la necesidad de avanzar en las reformas del pensamiento como condición fundamental para lograr las verdaderas reformas de la educación, la relación entre las tendencias y escenarios que encapsulan la misión humanista de la educación, el problema de la calidad educativa desde sus propias tensiones y emergencias, hasta la búsqueda de sentido de la educación, en la perspectiva de una propuesta curricular que entreteje lo dialógico y complejo transdisciplinar, orientando un acto educativo más centrado en la relación sistémica subjetividad e intersubjetividad, para una formación humana inclusiva y contextualizada, que pretendemos compartir: Frente a lo anterior, los desafíos curriculares sistémicos, complejos, dialógicos y transdisciplinares, entendidos como un sistema abierto de conocimientos y prácticas transformadoras.

PRELIMINARES: EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CONTEXTO DE LA OBRA

La obra se inscribe en un entramado epistemológico, teórico y metodológico en la búsqueda de sentido en la posibilidad de un proceso de articulación dialéctica y dialógica entre la pedagogía crítica, el enfoque de la complejidad y la investigación acción-participación para la transformación, orientando el debate reflexivo acerca del papel histórico del currículo en la inclusividad ciudadana, la gobernabilidad social y aquellos presupuestos que desde la ética global, permean la comprensión de los contextos específicos en donde interactúan los docentes y estudiantes, los cuales evidencian necesidades de cambio y transformación para hacerlos consecuentes con el momento histórico.

Este entronque viabiliza el compromiso de asumir un proceso investigativo y curricular acerca del papel histórico de la escuela y la ciudad en la formación de una ciudadanía fundamentada en la ética global, considerando lo que sucede en los espacios escolares sitio de incubación y acción de una práctica pedagógica lineal, que por yuxtaposición direcciona el currículo en las organizaciones escolares.

Pese a los diferentes acercamientos que se llevan a cabo en torno a la formación del estudiante en el contexto de la ciudadanía global, los ejes del entramado comparten una perspectiva común: El análisis sociocrítico, el cual se configura a partir de los enfoques de la complejidad y la investigación acción-participación. Un planteamiento de esta naturaleza, es posible apuntalarlo a la luz de los trabajos de Paulo Freire, Edgar Morin, Peter McLaren, Henry Giroux, Shirley Grundy, Laurens Stenhouse, Adela Cortina, Orlando Fals Bor-

da, María Cristina Salazar, entre otros. En estos autores, se identifican varias líneas de pensamiento, algunas de ellas, con fuerte arraigo epistemológico, histórico y teórico en la pedagogía crítica liberadora, la cual marcó un derrotero esperanzador en América Latina en la década del 60, con una proyección de gran fuerza en colectivos de docentes investigadores, que transitan por este camino auscultando su propia práctica educativa desde una postura ética liberadora. Otros, en la perspectiva de los análisis curriculares que abogan por construcciones de esta categoría de cara a la responsabilidad social de los docentes en la transformación de su práctica pedagógica mediada por la autoinvestigación, logrando cambios y transformaciones en el medio educativo y por último, aquellos autores como Adela Cortina, que propugnan por una pedagogía y educación centrada en unos mínimos compartidos para lograr el desarrollo de una generación humana sobre la base de un escenario ético-moral. Desde todos ellos, se busca plasmar una concepción de la realidad educativa por la que transita el maestro y el estudiante, en la perspectiva de la complejidad, configurando un entretejido a través del cual se propicia un proceso formativo más de cara a la realidad social.

En una perspectiva transdisciplinar, las líneas de pensamiento configuran el entramado teórico que permea la investigación, respaldando la pertinencia y validez de los análisis tanto de la información empírica producto del trabajo de campo, como las fuentes documentales y bibliográficas, en relación con los protagonistas de la investigación retrotrayendo aquel planteamiento de Freire (2003) cuando dice:

> No hay práctica educativa sin sujetos, sin sujeto educador, y sin sujeto educando; no hay práctica educativa fuera de ese espacio-tiempo que es el espacio-tiempo pedagógico; no hay práctica educativa fuera de la experiencia de conocer que técnicamente llamamos experiencia gnoseológica, que es la experiencia del proceso de producción del conocimiento en sí; no hay práctica educativa que no sea política; no hay práctica educativa que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay entonces, práctica educativa sin ética (p. 43).

La educación *per se* no puede dejar de tener en cuenta estos elementos, ya que por tratarse de una tarea compleja como tal, debe ser afrontada desde cualquier ángulo que se le observe o investigue, incluso por los propios docentes y los hacedores de las políticas educativas. Se tiene la responsabilidad de no manipular la voluntad y la conciencia de los estudiantes, sino de confrontarlos, en franco desafío para lograr una participación real como sujetos responsables de su propia formación. Esto implica asumir la pedagogía crítica sin restricciones, como posibilidad para orientar un tipo de investigación que va más allá de la relación instrumental, lineal, la clásica relación sujeto-objeto, el avance es hacia una relación sujeto-sujeto para la dialogicidad transformadora asociada a un proyecto pedagógico-político que busca el reconocimiento de la subjetividad de las múltiples voces intervinientes en el proceso formativo del estudiante y en la orientación de la transformación individual y colectiva. Se asume la importancia de la subjetividad porque es en esta dimensión donde se incuban desde la más temprana edad situaciones tanto del contexto familiar como del escolar, que marcan profunda incidencia en el desarrollo emocional de los adolescentes, tal como se evidencia en la siguiente crónica tomada del diario *El Tiempo*, desde la perspectiva de una psicoanalista infantil y una antropóloga.

La generación de muchachos nacidos en los años 90 ha visto en muchos casos, cómo sus padres se separan (en los últimos tres años se han dado más de 40 mil divorcios), cómo algún miembro de su familia está sin empleo, cómo los matones se vuelven protagonistas de televisión y los machistas héroes del reguetón. Han crecido oyendo que hay secuestrados en el monte, repitiendo discursos de odio que oyen de arriba abajo, desinflándose de posibles ilusiones políticas. Son muchachos que se acostumbraron a comunicarse más fácilmente en las redes sociales que en vivo y en directo; y un alto número parece haber convertido en pan de cada día el consumo de sustancias psicoactivas

(solo en Bogotá según un estudio de 2009 de la Secretaría de Salud, 70.410 jóvenes fuman cigarrillos y 25.534 consumen marihuana o cocaína, 14.000 de los cuales registran adicción).

Buscan retar a la vida también. Contra ellos mismos (en 2009, Medicina Legal registró 193 casos de suicidios entre los 10 y 17 años), o contra otros. "A los 14 años mi mamá me abandonó. Me dejó tirado en una finca y estuve cuatro días sin comer, prender la luz o dormir. Mi papá como siempre, apareció después prometiendo que estaría a mi lado. Pero mentiras, me la pasaba solo, en bares. A los 16 años, me echaron escopolamina en el trago y me violaron. Para contarles a mi familia lo sucedido tuve que escribirles una carta y solo mi hermana me ayudó"[1].

Lo anterior es relatado por un joven de 18 años. Es solo uno de los miles de testimonios de casos que se encuentran en cualquier lugar de Colombia o de América Latina, con su vida emocional, su subjetividad totalmente destrozada. La pregunta que cabe hacerse es: ¿De qué manera, una política integral de atención a la primera infancia coadyuvaría en tan dramática situación y cuál sería el papel de la educación, la familia y la escuela para fortalecer la vida subjetiva de los niños y jóvenes de tal manera que su identidad como personas no se vea mancillada?

El conjunto de ensayos que estructuran la obra se derivan de la práctica docente investigativa y reflejan la oportunidad de utilizar la emergencia como un escenario metodológico para la configuración del tejido sistémico que la caracteriza, pese a las diferencias y peculiaridades reflejadas en cada uno de los tópicos tratados. De todas formas la intencionalidad es analizar el anclaje de determinados paradigmas en la conciencia individual y colectiva de los diferentes actores del proceso educativo. Paradigmas que en muchos casos tienen

1. Investigación realizada por las reporteras de *El Tiempo*, Ortiz, María Paulina y Rodríguez, Dominique, sobre la base de testimonios dados por una psicoanalista infantil y una antropóloga. Aparece publicado en el diario referenciado en marzo 6 de 2011, página 6 bajo el título "Crisis de los jóvenes".

que ver con la noción fiscalista e instrumental de la escuela y la ciudad como espacio educador, situación que se hace evidente en el siguiente planteamiento de Chomsky (2007)

> en la medida en que la cultura corporativa aumenta su control sobre la escuela, la función de los maestros se ve reducida a imponer una verdad oficial, predeterminada por un grupo reducido de personas que analizan, ejecutan, toman decisiones y mueven los hilos del sistema político, económico e ideológico. Para llevar a cabo esta tarea los maestros tratan a sus estudiantes como vasijas vacías que se deben rellenar con ideas predeterminadas y, generalmente, desconectadas de la realidad social que los envuelve, así como de cualquier valor de igualdad, responsabilidad y democracia (p. 9).

Aunque en diferentes contextos se afirma que se practica una educación democrática, la realidad es otra, si se tiene en cuenta que el modelo pedagógico colonial sigue vigente con gran fuerza en muchos ámbitos sociales, sean estos urbanos o rurales, aunque se ha avanzado en los enfoques teóricos, son esquemas de papel fuertemente consignados en los proyectos pedagógicos, la realidad de la práctica educativa, está muy alejada del discurso oficializado y repetido con insistencia en los documentos y murales que se exhiben en las escuelas. El objetivo del modelo colonial es continuar alejando a los maestros y estudiantes de la reflexión crítica de la realidad, mediante el favorecimiento del aprendizaje rutinario, con el desaprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación, las cuales irrumpen con gran fuerza en los ambientes escolares: Pizarras electrónicas, laboratorios computacionales, con conectividad amplia, pero sin la adecuada preparación de los docentes respecto al valor pedagógico, psicosocial y sociocultural de las mismas para la construcción del conocimiento y su consecuente aplicación.

En este modelo de educación domesticadora, los mejores estudiantes son aquellos que logran desarrollar de manera instrumental competencias y habili-

dades para llevar a cabo pruebas de conocimiento de carácter nacional a partir de cuyos resultados estandarizados se les posibilita el ingreso a la universidad. No se pretende asumir de ninguna manera una postura radicalista respecto al valor de estas pruebas, se reconoce el valor de las mismas, en la medida en que ellas formen parte del entramado formativo crítico del estudiante y en la necesidad de lo que Freire (2003), denomina el "buen ciudadano": "El buen ciudadano es el buen hombre o la buena mujer, y solo si son buenos hombres y buenas mujeres podrán ser luego buenos médicos, buenos ingenieros o buenos artesanos" (p. 64).

Un proyecto educativo emancipador debe luchar por hacer de la escuela un centro donde se construye y consolida un tipo de conocimiento liberador, no ese tipo de conocimiento entendido como mercancía, las escuelas como tiendas de mercado, los estudiantes y padres de familia como clientes y los docentes como obreros de la educación. Un tipo de práctica de esta naturaleza es muy común en la mayoría de países de América Latina, agudiza la escisión entre los que tienen todas las oportunidades para gozar de un servicio educativo, de un tipo de calidad excluyente y los que no poseen nada o poco de dicho servicio y que más tarde en la misma línea escindida engrosan el ejército de pobres, que abarrotan cada día los espacios públicos de las urbes. Desde allí se sigue aprehendiendo otro estilo de vida, un modelo de supervivencia que no es precisamente aquel que podría derivarse de la aplicación social e incluyente del conocimiento.

Lo expuesto en la obra, producto del trabajo investigativo de muchos años, compartido con colegas y estudiantes, en escenarios locales, nacionales e internacionales, no se disocia de ninguna manera de las condiciones materiales e inmateriales, en las cuales se desarrolla el acto pedagógico, ya que no se concibe una educación democrática con maestros en situación de inestabilidad laboral, con salarios patéticos, sin políticas definidas para la formación permanente de alto nivel académico e investigativo. En consecuencia, un proyecto educativo liberador y democrático, debe caracterizarse por dos grandes ejes:

1. Un proyecto democrático complejo y liberador, requiere de igual manera, un escenario social democrático.
2. Un proceso de esta naturaleza, es largo, por lo tanto, deben construirse colectivamente opciones curriculares que de manera gradual y en su aplicabilidad contribuyan a este acercamiento y en ello, la formación de maestros en competencias intelectuales, pedagógicas e investigativas de alto nivel, se convierte en una opción relevante.

No es la intención aunar todos los males de la educación a las políticas educativas. Estas podrían funcionar de manera eficiente siempre y cuando los maestros estén lo suficientemente preparados para redireccionarlas hacia el tipo de formación integral que realmente requieren los estudiantes. El escollo se evidencia en el tipo de formación en que fueron formados los docentes y que prevalece en su imaginario y actúa como cartografía metodológica en su práctica pedagógica: el maestro individualista, aislado y que en términos generales, hace de su práctica un acto en solitario.

La manera pertinente de avanzar en una propuesta de esta naturaleza, está en el trabajo colectivo, aunque no es una tarea fácil, por la cantidad de compromisos instrumentales en que está sumido el docente en nuestro medio: existe la tendencia de reducir al maestro a la condición de diligenciador compulsivo de formatos e instrumentos que en la mayoría de los casos, reflejan poco o nada de la realidad educativa del centro escolar. Se vive en la era de la formatería, una tendencia que refuerza el individualismo, la cual, debe ser rebatida, si se tiene en cuenta la emergencia de compaginar la función social de la familia con la de la escuela, buscando viabilizar nuevas luces en el proceso formativo del estudiante para poder hacer frente a las nuevas realidades de la postmodernidad y a las lógicas mediáticas que atrapan inmisericordemente a nuestros jóvenes.

En la obra se reconoce el papel fundamental de Paulo Freire (1998), en la clarificación crítica de la función social de la educación en sus diferentes ámbitos

y dimensiones, la responsabilidad histórica del maestro con su acto pedagógico y de la escuela, como espacio social de convivencia y construcción democrática de la ciudadanía. Lo anterior es evidente en la siguiente tesis

> El sentido de la práctica pedagógica de un educador, debe ser como la de un inventor y un reinventor constante de medios y caminos que faciliten la problematización progresiva del objeto que ha de ser descubierto y aprehendido por los estudiantes. La tarea del educador no es pues la de servirse de esos medios y caminos para descubrir el objeto y entregarlo a los estudiantes en una actitud paternalista, negándoles a estos el esfuerzo de búsqueda indispensable de conocer libre. Por ello, confieso que esa fue una de las razones por las que me negué desde los comienzos del trabajo de campo de alfabetización de adultos a mantenerme en el nivel de las cartillas de alfabetización, procurando superarlas (p. 111).

Un mundo global es un lugar que afecta a todos, en el que por una vez, la responsabilidad moral y los intereses de la supervivencia se entrecruzan y amalgaman de tal manera que la globalización pese a su multiplicidad de contradicciones, se evidencia como desafío ético para la convivencia humana.

A partir de un proceso de investigación que se viene realizando desde hace más de diez años, es posible llegar a inferencias acerca del papel fundamental de la pedagogía en la transformación de la sociedad, mediante el desafío ético necesario para sobreaguar en el mundo global interdependiente que se materializa en el profundo vacío de un espacio ético contextualizado y transformador. Sin embargo, la información empírica obtenida en el transcurso de la investigación por diferentes fuentes, medios y técnicas, en especial a partir de una metodología dialógica propositiva, desde la cual se busca responder a las preguntas centrales contempladas en el núcleo problémico de las historias de vida y las entrevistas a profundidad, utilizando la intersubjetividad como puente natural entre la investigadora y sus interlocutores, colegas, estudiantes, padres de familia y comunidad en general, para inferir lo existente como culturalmente válido en la subjetividad de las personas humanas con quienes se desarrolló la investigación. Es evidente la gran preocupación frente a lo que se vive, cómo, por qué y para qué se vive y la responsabilidad ética en la construcción de espacios democráticos y de ciudadanía individual y colectiva, como fuente primaria de la gobernabilidad social.

Es importante señalar que pese a las marcadas incertidumbres y desafíos que sobrevienen al ser planetario, no nos encontramos ni mucho menos al final de la historia, ni al principio de dicho final, estamos precisamente al inicio de un gran reto: El comienzo de una gran transformación desde la cual se busca a partir de cánones éticos, ciudadanos y de responsabilidad social, el sometimiento de las fuerzas globales y especialmente de sus efectos nocivos, al control y vigilancia democrática para lograr el máximo de respeto, equidad y justicia frente a los principios de convivencia humana, buscando así erigir las identidades humanas al rango planetario.

En este desafío la organización escolar apuntalada por su comunidad educativa, puede jugar un papel de primer orden, repensando el lugar que ocupa la pedagogía, el currículo y la didáctica en la formación integral de los estudiantes, ya que en términos de modelos o referentes pedagógicos, no caben sino aquellas orientaciones que de una u otra manera y sin apartarse del discurso formador intelectualizante sean capaces de lograr una articulación desde lo local, al desarrollo de la actitud y comportamientos éticos universalistas, en la búsqueda de la mundialización de la solidaridad, la justicia y la equidad, hasta lograr minimizar el impacto de los “discursos vacíos y etéreos” generalizados en el contexto escolar y más allá de este.

A partir de la investigación, se hace evidente la necesidad de avanzar hacia otro tipo de concepción y práctica de la educación, incorporando el compromiso de la misma y de sus protagonistas en los intersticios de las instituciones educativas, para luchar contra cualquier tipo de exclusión, que atente contra

la "comunicación entre identidades", mediante el desarrollo de mecanismos de interacción comunicativa más frontales y democráticos que coadyuven la construcción de nuevos propósitos sociales, para el fortalecimiento del trabajo cooperativo y la autoestima individual y colectiva.

Es evidente que la escuela solo cambiará en la medida en que seamos capaces de reorientar la concepción y práctica del papel del estudiante, del docente, incluso, del padre y madre de familia. Un cambio de esta naturaleza, el cual no es nada fácil, pero sí necesario, por las actuales circunstancias históricas, contribuirá a la transformación de la organización escolar y la sociedad, pues de las aulas escolares saldrán otros tipos de mentalidades humanas (estudiantes y docentes) para lograr una mejor comprensión del mundo, capaces de entenderlo de manera autónoma, con sus propias ideas.

La escuela necesita de una transformación a fondo, en lo que tiene que ver con la naturaleza y la función social del conocimiento que se promueve y el papel que este conocimiento juega en la transformación individual y social. Por lo tanto, los problemas que están incitando al cambio en el contexto sociocultural y los procedimientos para incidir en ellos, deben ser parte de la práctica pedagógica que se desarrolla en la organización escolar y en el trabajo de aula y de esa manera, es posible avanzar hacia un mundo más equitativo.

Casassus, J. (2003) en una investigación realizada en América Latina, señala que

> el desempeño en la educación es la resultante de la combinación compleja de factores diversos que ejercen influencia sobre los estudiantes. Dando como resultado una desigualdad, la cual es característica de las sociedades duales como la mayoría de América Latina. Pero el desempeño de los estudiantes no es solamente la sumatoria del impacto individual de cada factor, también debe considerarse que en la práctica, hay un efecto combinado de ellos y que ocurre por la concurrencia e interacción de las variables externas y las internas, siendo el resultado un impacto superior a la suma de sus partes (p. 139).

Pese a que los factores externos de la escuela juegan un papel de primer orden, la investigación de Casassus demuestra que las interacciones, condiciones materiales e inmateriales en las que se desenvuelven muchas escuelas en América Latina, tienen un mayor peso específico en sus desempeños integrales. Encontró muchas escuelas con condiciones materiales desfavorables o medianas, pero con resultados dignos de destacar. En esto señala la importancia de la interacción de los actores en los diferentes espacios escolares y extraescolares y ubica como factor prevalente para la calidad de sus procesos, la calidad de dichas interacciones, y sus consideraciones como sujetos humanos.

Lo anterior se conjuga con la intencionalidad problémica de la presente investigación, la cual estuvo iluminada por las relaciones imaginarios y concepciones que permean las prácticas de la ciudadanía en el ámbito de una escuela que proyecta su acto pedagógico desde la perspectiva de las interacciones ciudadanía, moral cívica y gobernabilidad social para tributar a la formación contextualizada y planetaria que demanda el ser humano.

El objetivo fundamental se direccionó hacia la caracterización de los imaginarios y concepciones que permean tanto las prácticas pedagógicas como las prácticas de la ciudadanía, buscando inferir las posibilidades históricas de una formación que articule sistémicamente la cultura ciudadana, la moral cívica y la gobernabilidad social, en un proyecto pedagógico donde lo complejo transdisciplinar rompa la linealidad de estancos de conocimientos, avanzando hacia una formación que busca la comprensión integral de la realidad para transformarla.

Se propende desde la investigación por una transformación, que en el decir de McLaren (2005)

> cambia la vida y cambia al sujeto convirtiéndolos en seres libres, capaces de ponderar su praxis individual y social, de articular lo local con lo global, de derivar de las experiencias de la vida y de los diversos conocimientos sobre la vida, un rumbo estratégico para sus proyectos de vida. Solo una educación praxiológica como esta, habilita y moldea a seres humanos capaces de administrar una democracia socioeconómica, una que actúe en solidaridad con la naturaleza, una muy necesaria democracia en el mundo actual, tanto en los países tecnológicamente desarrollados como en aquellos que buscan su propia sustentabilidad (p. 23).

El hecho de tomar el camino del enfoque crítico desde la pedagogía, para auscultar las fuentes de las contradicciones en los procesos formativos del ser humano que demanda la sociedad global, nos coloca en un dilema ético, pedagógico, político y didáctico, ya que un enfoque de esta naturaleza, tiene que ver con el poder y su multiplicidad de manifestaciones en las situaciones de exclusión que son muy repetitivas en el contexto escolar, pese a las declaraciones de igualdad y derechos presentados en los "manuales de convivencia". Un educador crítico, fomenta en los estudiantes el desarrollo de competencias orientadas al análisis de la realidad social y apropiamiento de fundamentos teóricos que de una u otra manera, coadyuvan a la formación de una conciencia crítica para la transformación social. Que el estudiante sea capaz de situar los fenómenos sociales en contextos estructurales más amplios y desde allí realizar todas las preguntas que considere pertinentes.

Para lograr la sistematización de la experiencia en el propio campo de los acontecimientos: La escuela, tanto el educador como el estudiante, tienen que ser partícipes de la sistematización de los datos que producen en el decurso histórico, este tipo de cultura en el seno de la organización escolar es muy arcaico, se avizora tímidamente en algunos centros escolares, más como una iniciativa particular de un reducido número de docentes que de políticas educativas institucionales. Sin embargo, desde las entrevistas a profundidad, las

historias de vidas, y el diario de campo, surgido en el contexto de la investigación (2007-2010) desarrollada en diferentes centros escolares y colectivos de docentes tanto de básica, como de media y universitaria, se evidenció un notable avance, materializado en la conformación de una red de instituciones educativas, interesadas y comprometidas con el intercambio y socialización de experiencias sobre la práctica pedagógica-administrativa y de gestión, las cuales pese a las múltiples dificultades, de orden cultural, más que de otro tipo de situación, vienen dando sus resultados. Hoy por hoy, el trabajo en red, se muestra como una estrategia mediadora de procesos interaccionales más de cara a la necesidad de construir conocimientos globales para orientar acciones de cambio y transformación en torno a determinadas realidades, entre esta la educativa.

Desde esa perspectiva, se configura una red de directivos docentes a partir de la cual se materializa un compromiso gubernamental en lo atinente a la formación de estos directivos en programas de Maestrías en Educación, experiencia inédita en el contexto de la investigación a la par con las transformaciones materiales, sociales y pedagógicas de las instituciones educativas que regentan. La posibilidad histórica, es llegar a configurar nuevas actitudes, compromisos y competencias relacionadas con la investigación, como posibilidad didáctica para auscultar el sentido de la propia práctica educativa en cada uno de sus procesos.

Este tipo de acciones formativas configurarán una nueva posibilidad investigativa para precisar las posibles transformaciones integrales que pueda sufrir la educación.

La investigación se sistematiza desde sus diferentes procesos en seis grandes ejes temáticos, así:

1. Más allá de la simplificación: la contextualización y pertinencia.
2. Referentes teóricos: el contexto de las emergencias y tensiones en la construcción de la ciudadanía, desde la cultura urbana y la dinámica pedagógica de la escuela.

3. Sentido epistemológico y teórico de la gobernabilidad social democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos.
4. Gobernabilidad social, cultura cívica y educación: para dónde va la una y la otra y el sentido de la práctica pedagógica de los maestros.
5. Concepciones que subyacen en las personas en relación con los valores morales y éticos para la formación ciudadana.
6. Propuesta curricular para la transformación ciudadana que demanda el contexto local/global y las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Se sintetiza este aparte con las palabras de McLaren (2005)

> Podemos lograr una pedagogía de la transformación si convertimos nuestra enseñanza en una práctica desaforada y una práctica de desafuero. Si podemos reinventar nuestras pedagogías de tal forma que se basen en la recuperación de recuerdos provenientes del inconsciente estructural de la sociedad, de los archivos eurocéntricos de la razón absoluta, entonces, tal vez podemos empezar a construir un proyecto pedagógico para recuperar las partículas perdidas de nuestros sueños, sueños hechos pedazos en la esclavitud de la modernidad para la lógica mezquina del capitalismo de consumo (p. 386).

En la perspectiva del reconocimiento del otro como un tú que interactúa en conciencia recíproca hacia el bien común en la conexión y construcción de ciudadanía, la moral cívica y la gobernabilidad social, a partir de la relación lenguaje, educación, convivencia social, el discurso y la práctica pedagógica constituyen garantía para la construcción de espacios democráticos previstos desde el contexto escolar, que a partir del imaginario y de los diferentes eventos comunicativos expresados en las acciones comunicativas y en los actos del habla, dejan planteado como imperativo categórico lo siguiente:

> La democracia es un estado de convivencia inacabado, las prácticas académicas reflejadas en los eventos comunicativos en el aula deben ser orientados hacia lo consensual dialógico, "donde la controversia deliberante se fortalezca argumentalmente. Por lo tanto, es necesario concebir la pedagogía dialógica democrática, donde los agentes de las acciones educativas tengan las mismas posibilidades para expresar su voz, se encuentren en el mismo plano y no se subordinen entre sí frente a los procesos de apropiación, explicación e interpretación de las realidades. Solo así es posible lograr una educación verdaderamente crítica, reflexiva y transformadora de la realidad (Beltrán Riaño, D., 2005:137).

Desde la perspectiva que se busca plantear, el aporte de la educación a la gobernabilidad democrática no se debe reducir a su papel en la reproducción social. El afianzamiento de la democracia exige ubicar la mirada en el rol de la educación en la formación de competencias en los actores de la sociedad civil para que logren una articulación equitativa con el Estado. En este sentido, se podría afirmar que el aporte significativo de los sistemas educativos a la gobernabilidad democrática está asido a la capacidad de brindar sin exclusiones, los procesos necesarios para promover una formación centrada en aquellas competencias que se requieren para lograr una participación plena en los diferentes ámbitos de la vida social, económica, política y cultural haciendo eco en aquello que promulgó la CEPAL-UNESCO (1992:137) y que denominó "códigos de la modernidad", refiriéndose al conjunto de conocimientos y competencias necesarias para participar en la vida pública y desenvolverse productivamente en la sociedad moderna.

El efecto sistémico de la intensidad de la socialización de los códigos que caracterizan la modernidad implica el incremento de la competitividad global de la sociedad. Dicho incremento se constituye en un requisito necesario aunque no suficiente para el mejoramiento de los niveles de igualdad en la distribución de los bienes que la sociedad produce en mayor escala. En esto también juega un papel importante la incorporación de la tecnología para la satisfacción de las necesidades sociales.

Pese a que la ética es un aspecto recurrente en los planes de estudios en los diferentes niveles educativos, en uno y otro caso, ubicada en un lugar secundario, en los niveles básicos y medios, señalada como "Educación Ética y Religiosa" y en la formación superior, como asignatura de "Ética", se encuentra en términos generales en solitario en los últimos semestres. Estaba casi por decir, ausente de las prácticas educativas investigadas. Algunas excepciones obvias son manifiestas en las escuelas y centros universitarios con perfiles religiosos, en donde la ética se amalgama con la enseñanza de preceptos religiosos. En la mayor parte de las escuelas, no existe ni remotamente similar ningún curso de ética o de educación cívica o por lo menos algún proyecto de aula, aunque en los "manuales de convivencia" se declare profusamente. La educación religiosa en los centros escolares con estos perfiles, tiene más bien un enfoque manifiestamente moral, matizados con temas litúrgicos. Por lo que se ha podido derivar de la investigación, no hay nada inusual en el manejo pedagógico de estas temáticas, se "enseñan" con la misma metodología que las asignaturas disciplinares, la motivación y grado de compromiso tanto de estudiantes como de docentes, no difiere en nada del resto de eventos pedagógicos disciplinares.

El propósito de una investigación de esta naturaleza, fue ahondar desde una perspectiva más abarcadora en la dimensión subjetiva de los diferentes protagonistas, con la finalidad de recabar información de primera mano que diera elementos para la comprensión de lo que se cuece en las mentes de los docentes y estudiantes en relación a las categorías que se relacionan en la investigación y su contextualización en la práctica pedagógica. Uno de los propósitos primarios de la investigación era identificar la naturaleza e intencionalidad del acto pedagógico direccionado por los docentes, en relación con los ejes temáticos que se propusieron en los objetivos del trabajo investigativo. Un tipo de investigación de esta naturaleza, se podría entender como un acto de confrontación y corrección según el caso de una experiencia previa, es decir, un progreso desde la investigación hacia una verdad más acabada pero infinita. La realidad como es sabido, puede ser tan dura como estimulante y a lo largo de la investigación no se previó encontrar tantas prácticas pedagógicas,

muchas de ellas éticamente cuestionables o ambiguas en el aula de clases o en los diferentes espacios donde se imparte formación, pero también, muchas prácticas pedagógicas creativas, integrales y humanizadas. Es posible que cualquier observador de las prácticas educativas de docentes y estudiantes en los espacios señalados, se llene de sorpresa y gratificación pero también de tensiones e incertidumbres perturbadoras. Sin embargo, consideramos que la educación puede avanzar por senderos de transformación, siempre y cuando tenga en cuenta la multiplicidad de manifestaciones de los asuntos humanos.

Es posible que para los lectores habituados a los lenguajes de los esquemas metodológicos propios de los cursos de metodología de la investigación, lo señalado en algunos apartes de la obra y que actúan de manera reiterativa, pudieran parecer reglas metodológicas; es posible que tengan razón, porque indudablemente tiene que ver con el cómo se hace algo, pero, la realidad no es esa, la intencionalidad del proceso investigativo, no era moverse en aquel tipo de investigación empírica, preocupada por la validez y confiabilidad matemática de los juicios, la validez de la teorización y de las estrategias de muestreos. Las principales razones en que se movió la actividad investigativa, se relacionó con los problemas derivados de la confrontación de nuestras premisas y concepciones personales con lo que se observaba, planteaba y compartía en los diferentes escenarios donde interactuó el proceso de investigación, aspectos que para algunos parecieran prosaicos, pero que para este trabajo tienen un gran valor, porque se logró avanzar por un camino hermenéutico conducente al fondo de la subjetividad y rescatar desde ese lugar, el mundo de la vida, de los imaginarios, las concepciones, ideales, motivaciones e intereses, acerca de la naturaleza del objeto de investigación.

Lo más cercano en que se ha logrado comprender y comunicar la esencia de la práctica pedagógica de los docentes, las aulas y su relación con la formación de los estudiantes, ha sido compararlo con la mirada de los artistas, los poetas y literatos, que se afanan por lograr una visión más imaginativa y contrapuesta a otras menos imaginativas de las cosas y asuntos que les interesan plasmar

en sus obras. Una concepción de la acción de la escuela y del papel recurrente de docentes, padres de familia y contexto, en la formación de los estudiantes, desprovista de imaginación carecería del profundo significado humano. De allí el porqué se resalta el carácter totalmente abierto de la interpretación. "El hecho de que pueden aparecer nuevas ideas si suponemos que en los asuntos humanos el significado excede en mucho lo que puede verse desde cualquier perspectiva singular" (Jackson, Boostrom y Hansen, 2003:29).

Al intentar colocar al docente en escena anima la intencionalidad: se busca que este sea reconocido y él mismo llegar a reconocerse como sujeto integral, cuyas decisiones, opiniones y concepciones de la vida contribuyan en mayor o menor medida a dar forma y significado a lo que ocurre en el aula, sin desconocer que la libertad del docente para actuar según sus propias creencias, lógicas y deseos está en muchos casos limitada por factores institucionales, sociales, culturales, políticos y económicos, la mayoría de ellos, externos al centro escolar. Los docentes deben ser concebidos en su dimensión humana y profesional integral. Esta perspectiva ampliada de la noción del profesional de la educación, da elementos para poder tratar la temática central de la obra.

MÁS ALLÁ DE LA SIMPLIFICACIÓN: LA CONTEXTUALIZACIÓN

Una concepción de escuela y contexto desde la perspectiva urbana, no responde a la misión y responsabilidad social. La ciudad por su naturaleza histórica, social, cultural, humana, política y económica, es la conjugación de la sinergia construida por las diversas instituciones, organizaciones, grupos, familias y personas en el entramado cultural, convirtiéndose en escenario de aprendizaje, mediante el fluir de mensajes, códigos, significados y significantes acerca de la vida cotidiana formalizada y no formalizada. El proceso que se conjuga en este escenario es continuo y permanente y a él tributa la construcción crítica, reflexiva y autónoma, para crear y recrear las diferentes esferas del ámbito cultural, las cuales llegan a conformar la memoria histórica muchas veces desconocida para las generaciones que representan la fuerza del cambio en

el contexto social. En la edificación de una ciudad educativa, el paradigma de la convivencia democrática, se arraiga en la vida social cuando el *ethos* y el *nomos* civiles hunden sus raíces en el sistema complejo de las relaciones económicas y jurídicas (Gennari, M., 1998: 53).

Un código moral, social y político para la sociedad educativa, no será más que un sistema de reglas instituidas a favor del sujeto individual y de la comunidad, si efectivamente estas no se dinamizan en forma responsable y democrática para la orientación del proceso formativo de las generaciones que la constituyen. Una ética de la participación democrática según Gennari, M. (1998: 53), reduce los límites nihilistas de lo moderno para ensanchar lo humanista de lo humano. La fundamentan el sentido de la responsabilidad social, la disponibilidad de creer en el otro u otra, la exigencia de una cultura de la legalidad y dignidad, el principio de la libertad en la diversidad y en la honestidad.

Repensar la política no como una técnica muchas veces burda del poder y del mando, sino como momento de calificación del obrar humano, a partir de la cual la persona realiza su propia vocación para con el otro u otra, tiene un alto sentido en la formación en el ejercicio de sus virtudes humanas. El espacio social de la familia y la escuela son los lugares de compromiso donde hay que asegurar la transformación de los comportamientos humanos, desde el reconocimiento de las propias dimensiones subjetivas y un puente intersubjetivo a favor de una concepción humanista del sujeto, que rompe todo vínculo con la miseria de valores que caracteriza la modernidad.

El destino de la escuela y la ciudad, lo deciden en gran parte los lenguajes que ellas saben hablar, ya sea transfiriendo al futuro los objetos inviolables de su memoria o sacrificando el pasado que no compromete los patrimonios culturales de mayor autenticidad, en virtud de ello, tanto en la una como en la otra, se esconde entre sus pliegues y repliegues una realidad educativa que no puede ser ignorada o acallada y que en consecuencia, merece toda la atención del caso, porque a ese ámbito educativo le incumbe configurar el trasfondo ante

el cual se lleva a cabo el accionar pedagógico. Se trata desde esta perspectiva de anteponer a las sociopatías un sistema alternativo que contenga exigencias pedagógicas razonadas para intervenir en los tejidos enfermos de la ciudad, con una multiplicidad de malestares causados por sus propios habitantes.

La ciudad es al mismo tiempo, un contexto de aprendibilidad, pero también se constituye en un escenario de concentración de poder económico, político, social y cultural; un espacio donde se practica la opinión pública y el pluralismo en sus diferentes matices, sin embargo, a la hora de visualizar su rol educador, se observa una marcada tendencia hacia la formación de estructuras humanas individualistas y con prácticas generalizadas de una cultura excluyente bajo todo punto de vista.

Se comprende la concepción de ciudad educadora como un escenario con la responsabilidad social de legitimar la construcción colectiva, pública, política, educativa y ética del proyecto de Nación en un Estado Social de Derecho, en donde la educación actúa como dispositivo social para el fortalecimiento de la condición humana y el currículo, el "polo a tierra" para concitar las voluntades y responsabilidades que han de tejer la trama donde se configura la personalidad humana.

Una perspectiva de desarrollo de esta naturaleza, busca potenciar la capacidad de impacto de la sociedad sobre su propio destino, mediante la conjugación de intereses, expectativas y motivaciones que direccionen los compromisos, comportamientos y acciones de sus habitantes hacia la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto de vida colectiva. Una sociedad pluralista, en el decir de Cortina, Adela (1999:49), es aquella donde la moral cívica tiene sentido porque en ella conviven ciudadanos y ciudadanas que profesan diferentes puntos de vista y creencias, que comparten distintos ideales de vida y se mueven en diferentes esferas culturales. Una ciudad fundamentada en la inclusión, mas no en la segregación y en la exclusión. Los grupos que la constituyen tienen derecho a compartir sus ideales, motivaciones, sentimientos y conocimientos al resto de los ciudadanos y ciudadanas, pero sin llegar a la intimidación y el avasallamiento, la violencia, la invisibilización y la degradación humana. Para ello, la inclusión se podría convertir en una herramienta expedita para avanzar hacia estadios cualitativamente más complejos en lo atinente a un desarrollo sustentable de la sociedad en todas sus manifestaciones.

Es importante la resignificación de la concepción de escuela y ciudad, para remediar por lo menos sus contradicciones macroscópicas. Repensarlas como ambientes de recreación de lo humano, en cuyo seno las personas de cualquier edad, pueden encontrar el lugar adecuado para vivir, con rincones de socialidad, condiciones de vida ecológica y psicológicamente sana y revestida de gran madurez social, cultural y civil. Por muy complejas que sean las sociopatías que las afectan, la pedagogía y la educación no pueden ser ajenas a ella. Una escuela y una ciudad que gestionen democráticamente las contradicciones que la sociedad contemporánea manifiesta frente a los problemas de los mayores, de los niños, las niñas, los jóvenes, los desplazados, la mujer cabeza de hogar, de las poblaciones étnicas, de aquellos que viven en precariedad social y humana, implica el acto de razonar también el tipo de política y proyecto educativo que ha de guiar la formación de sus miembros.

Toda intervención aunque sea mínima o marginal, llevada a cabo en el sentido de las problemáticas que las afectan, es respuesta a la complejidad de la educación en contextos como el urbano. Desde esa perspectiva, escuela, entes gubernamentales y civiles requieren un trabajo mancomunado que se refiera a la relación entre el niño, la niña y el joven, su formación y la vida de la ciudad. La diversificación de estrategias didácticas y el carácter multiforme de las propuestas culturales forman parte de la atención no ritual a la ciudad y a sus lenguajes. El aula escolar se desplaza de esta suerte hacia la ciudad, por ello, los problemas de la urbe, los cuales recaen sobre la escuela, no pueden ser exorcizados con salidas rituales sobre el terreno. La violencia, la drogadicción, la degradación social, las conductas delictivas y anómicas

no se combaten con unidades didácticas contempladas en los planes de estudios como piezas sueltas, fragmentadas de una realidad social y humana cada día apremiante, sería ingenuo creerlo y mistificador sostenerlo. El ser humano, difícil producto de la ciudad, con mil entropías necesita de otro tipo de modelo educativo, o por lo menos unos referentes menos convencionales y rígidos, necesita de un modelo pacifista y democrático, modelos formativos alternativos. Aquí es donde la escuela pone en marcha su propio proceso de reconvención. Construir y apropiarse de nuevas maneras y procedimientos de intervención formativa, para enfrentar casos problemáticos de gran complejidad que en un pasado ni siquiera entraban a la esfera de la conjetura. Esto es lo que se pide a las instituciones educativas de las sociedades modernas. Así como ha cambiado la concepción de niño, niña, joven, mujer, formación, entre otros, también ha cambiado la noción de espacio:

> Son variadas las acepciones acerca del concepto de espacio, deviene del latín (*Spatium*) y expresa apertura, la amplitud, lo abierto, sus antecedentes en griego y en alemán también tenían un contenido muy semejante, sobre todo, la raíz alemana que expresaba directamente la idea de aclarar o abrir un claro en el bosque. En ese sentido la noción de espacio también trasluce otro aspecto importante: el espacio entendido como el claro en el bosque, se produce por la acción humana. En el lenguaje coloquial y desde tiempos remotos, el espacio siempre ha referido a un producto humano o un producto de las prácticas humanas que transforman la naturaleza (Lindón, A., Aguilar y Hiernaux, 2006:10).

La noción de espacio vivido-concebido constituye foco de interés en la investigación socioeducativa por sus relaciones y conexiones con el proceso en sí de construcción y consolidación de los imaginarios urbanos y el punto de vista y protagonismo del sujeto. La tarea de construir espacios en este caso, de ciudadanía, moral y gobernabilidad en relación con el contexto urbano, toma cuerpo en la perspectiva crítica social, en el tejido subjetividad-intersubjetividad, asumiendo la experiencia como un tipo de acción espacial que necesariamente debe conjugarse en las propuestas curriculares.

Por tal razón, la ciudadanía, la moral y la gobernabilidad social, son estudiadas a través de los sentidos y significados que los seres humanos le otorgan, mediante el diálogo con el lenguaje, porque precisamente la construcción de sentido y significados no puede darse fuera del lenguaje sino en su propio contexto. En la concepción de espacio se tiene en cuenta tanto el espacio de la vida cotidiana en cuanto a espacio de vida y espacio vivido. En consecuencia, a las Ciencias de la Educación y a la pedagogía, les incumbe la tarea de trabajar líneas de investigación sobre los espacios sociales vividos de la ciudad y en el campo destinadas a concebirlos como ambientes educativos potenciales y que tanto los unos y los otros tienen marcada influencia en la formación del tipo de ser humano que requiere la sociedad del presente siglo.

Una educación con vistas a una visión y reflexión compleja de la realidad, colaboraría con los esfuerzos que tienen por objetivo la atenuación de la crueldad y la regeneración de la paz. Morin, M. (2003:73) señala la urgencia de atender lo que sucede en términos de la degradación del tejido humano en las llamadas democracias occidentales, donde es evidente la negación a los valores y derechos fundamentales, de allí el porqué la responsabilidad de la investigación al pretender avanzar hacia el conocimiento de la relación ciudad-escuela-ciudadanos-ciudadanas y las prácticas pedagógicas que se tejen en las escuelas, en el sentido de la construcción del imaginario social acerca de la condición humana en un Estado Social de Derecho y en el marco de unos mínimos compartidos en relación con una cultura ciudadana centrada en la moral cívica y la gobernabilidad social. Entre esos mínimos podríamos señalar: los derechos humanos de la primera, segunda y tercera generación, referenciados a los valores de la libertad, la igualdad y la solidaridad. Discriminados por Cortina, A. (1999:49) de la siguiente manera:

- **Primera generación:** Derechos civiles y políticos (Derecho a la vida, a pensar y expresarse libremente, a reunirse con quienes desee y desplazarse por donde lo estime oportuno, a participar en los destinos y decisiones de su propia comunidad, entre otros).

- **Segunda generación:** Los derechos económicos, sociales y culturales para llevar una vida digna.
- **Tercera generación:** Derecho de nacer y vivir en un medio ambiente sano, no contaminado de polución, ruidos y peligros eminentes. El derecho a nacer y vivir en una nación en paz.

La religación de estas tres generaciones de derechos, constituye la columna vertebral de la cultura de la inclusión a desarrollarse en cualquier sociedad que se tilde de democrática. La democracia en concreto, es uno de los conceptos y aspiraciones presuntamente más constitutivos de una sociedad que se manifiesta y declara formalmente abierta, participativa y que, al menos en las declaraciones apuesta por reconocer los derechos y las libertades de los individuos (Guarro Pallás, A., 2002:7). En la construcción de la misma, la educación juega un papel de primer orden, mediado por la actitud dialógica, la tolerancia activa y no solo pasiva, del que quiere interactuar y entenderse con el otro u otra porque le interesa sacar algún provecho de dicha relación. Las contradicciones derivadas del ejercicio democrático híbrido, incuban personalidades alienadas, alejadas del entendimiento reflexivo y global de su realidad. En consecuencia, es imperante la necesidad de investigar desde las autonomías individuales, las participaciones locales, comunitarias y planetarias el siguiente campo problémico ¿Cuáles son los imaginarios y concepciones que permean la práctica educativa de los docentes y las prácticas de la ciudadanía, en el ámbito de una formación centrada en la tríada: ciudadanía, moral cívica y gobernabilidad social que tribute al nuevo tipo de ser humano en el contexto local-global?

Es posible que de una investigación de esta naturaleza, puedan salir líneas para la estructuración de un proyecto para la ciudad en el que la arquitectura, la urbanística, la ecología, la historia, la cultura, la antropología, la economía, la pedagogía y el desarrollo humano integral se conviertan en puntos de referencia transdisciplinar del discurso pedagógico y de su vocación proyectiva: El itinerario educativo si se le priva de cualquier moralismo y si se le eliminan los tonos desiderativos y exhortativos propios de cualquier corriente pedagógica, se confunde con el itinerario de la ciudad y se integra en él hasta hacer evidente una cada vez más convincente auténtica conexión de las categorías de ciudad y educación, entrelazadas en el mismo espacio y en los mismos intereses, entraña un notable avance en los procesos de civilidad. El horizonte de la ciudad lo reflejan sus cromatismos culturales, entre ellos se destaca el elemento pedagógico a la luz de una urdimbre inescindible de educación y cultura. Nuevos conjuntos sígnicos manifiestan ulteriores exigencias culturales, cuyo sentido señala hacia las grandes problemáticas por las que atraviesa la ciudad de la modernidad tardía. Ello implica el surgimiento de otro tipo de relaciones y retroacciones, siendo las más destacadas el reconocimiento del papel de la subjetividad, la intersubjetividad, la intercultura y la interracialidad. Estos casos acercan la ciudad hacia la verdadera civilidad fuente de la ciudadanía y a la pedagogía y la educación hacia terrenos más comprometidos éticamente con la formación de un ser humano centrado en su historia y en su destino.

En el sentido anterior, el objeto de la investigación se identifica desde la caracterización de los imaginarios y concepciones que han tejido los maestros, maestras y ciudadanía en la urdimbre urbana en el contexto de la construcción de la ciudadanía, la moral cívica y la gobernabilidad social. Teniendo en cuenta que el diseño urbano de la ciudad se reconstruirá según las líneas de un proyecto para el hombre y la mujer que sea consecuente con lo humano, si se tiene en cuenta lo que en palabras de Maturana, H. (2002) se concibe como la tarea de la educación escolar,

> como espacio artificial de convivencia, que permite y facilita el crecimiento y desarrollo de los niños y jóvenes como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros con conciencia social y ecológica, de modo que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la que pertenezcan. El respeto y la libertad solo son posibles desde el respeto por sí mismo que permite escoger desde sí y no movido por presiones externas (p. 17).

Lo anterior, resalta la necesidad de reorganización y funcionamiento de todo el cuerpo social según un aparato ético que desenmascara el poder que es fin en sí mismo, y reconstruye una teleología de la ciudad capaz de dar primacía al ser humano y social.

Para que la ciudad sea verdaderamente educativa requiere tener un lugar de privilegio en las agendas de los gobernantes, por la necesidad de invertir recursos en sistemas de formación, actuando a favor de la familia, de la escuela, del asociacionismo, de los ambientes culturales, de las organizaciones para el uso creativo del tiempo libre y también de los lugares de trabajo. Las ganancias que puede obtener son proporcionales a la inversión, por la sinergia que logra desarrollarse entre economía, cultura y formación, de la cual dependen los logros de la productividad económica y política de la ciudad en su conjunto.

Desde esta perspectiva la estructura axiológica del ser humano queda blindada cuando el proyecto de ciudad es también un proyecto donde se conjuga la moral cívica, la ciudadanía y la gobernabilidad social, en donde el ciudadano y la ciudadana se destacan como valores máximos

La educación política se instituye y sedimenta solo con la formación cultural del sujeto. En este horizonte su sitúan las posibles respuestas a los interrogantes que abre la crisis de la honestidad en la ciudad contemporánea y a los problemas de la educación para la legalidad, que irrumpen en el escenario de la modernidad tardía acentuando la diferencia entre el humanismo y el nihilismo.

Tendencias que se han venido movilizando acerca del papel de la ciudad en los tiempos actuales, sitúan lo urbano, el espacio habitado y el espacio social, en una nueva concepción pedagógica contemporánea, lo cual obliga a considerar que el espacio escolar no es el único lugar de formación, sino que la comunicación educativa, avanza en la búsqueda de la consolidación sociolingüística

extraescolar. Desde esta perspectiva el espacio educativo establece una especie de tipología de los territorios urbanos, incluso, los territorios rurales, con sus nuevas lógicas de relaciones entre lo originario y lo que se percibe de los entornos urbanos tanto sociales, como culturales y económicos y las cualidades del desarrollo de las personas para interactuar en el mismo ya sea para enriquecerlo o para degradarlo con comportamientos y acciones atípicas que no se compadecen con el tipo de responsabilidad social que demandan tales entornos.

Una dimensión posible en este enfoque del espacio urbano, es la educación de los sujetos para que interpreten y construyan dicho espacio según categorías educativas, de tal manera que tanto la ciudad como el campo sean lugares de la persona y la oportunidad de reafirmación de la diversidad y la identidad y esto puede ser posible desde la consideración del ambiente social.

La ciudad contemporánea pese a sus múltiples y complejas contradicciones, revela y denuncia de manera angustiosa una intensa exigencia de su condición de educabilidad para hacerla más vivible. Tales exigencias son especie de llamados hacia la proyectividad, la intervención, análisis e interpretación, buscando con ello la solución a las diferentes problemáticas que deterioran el tejido humano.

Una consideración simplificante[2] del papel educador de la ciudad, podría dejar de lado las incertidumbres, tensiones y emergencias propias de las ciudades modernas. Para comprender el rol pedagógico de la ciudad que es uno de los tópicos que nos confronta en la investigación, es necesario echar mano a la dimensión subjetiva que en última instancia es constitutiva de las ciudades y

2. La simplificación según Morin, E. (1984:358), se determina mediante un conjunto de principios propios de la cientificidad clásica, desde los cuales se configura una concepción simplificante del universo, físico, biológico, antroposocial, por ejemplo, el principio de causalidad lineal, superior y exterior a los objetos, que en el caso de esta investigación podría conducir a una concepción de la ciudad como algo dado para la distribución espacial, orgánica y funcional de las diferentes colectividades con su multiplicidad de formas y modos de convivir.

una forma de hacerlo es mediante la comprensión de la construcción simbólica individual y colectiva de los territorios urbanos, lo cual implica "no solo remitirse a las dimensiones psicosociales sino a todo lo que puede significar la relación del sujeto con la ciudad desde su esfera subjetiva" (Lindón, Aguilar y Hiernaux, 2006:29). En este tipo de relaciones es importante tener en cuenta los imaginarios acerca de la ciudad, desde una perspectiva plural de construcción de estos y sería válido hablar de imaginarios urbanos en torno a las temáticas que atañen en la investigación, desde los dos planos en que se mueven y consolidan los mismos: el individual y el colectivo, configurando los modelos de imaginarios sociales, los cuales actúan como fuerzas transversales en el pensamiento social imprimiendo un tipo de direccionalidad hacia ciertos comportamientos colectivos.

En el plano de la transposición educativa del imaginario social, este se de-construye con cierta frecuencia, ya sea por la confrontación permanente con otros imaginarios o por la interacción cotidiana entre lo que los sujetos han asimilado subjetivamente y las nuevas experiencias que desarrollan en una realidad versátil y cambiante. Por lo tanto, la concepción pedagógica de ciudad, lleva a comprender la dialéctica de la construcción-deconstrucción-reconstrucción de los imaginarios urbanos de manera permanente, evidenciándose la capacidad de innovación y/o adaptación de las prácticas urbanas, algo que muchas veces la educación escolarizada pasa por alto. Por esto, un proceso de transposición pedagógica aplicado a los conocimientos eruditos acerca de la urbe, implica el reconocimiento de los procesos que pudiesen estar involucrados en el paso del mismo hacia un conocimiento a enseñar y cómo es enseñado y asimilado por los sujetos en el contexto de la enseñabilidad y la aprendibilidad o lo que se aprende y promueve desde la cotidianidad de lo vivido en sus múltiples facetas y dimensiones contextuales.

En la investigación es manifiesta la necesidad de concitar la argumentación comprensiva de la adaptación implícita en los actos y estilos de vida que realizan los habitantes nativos y foráneos en torno a la moral cívica, ciudadana y la gobernabilidad social, desde la perspectiva de un

> proceso de adaptación que se realiza en la relación viable población medio ambiente. La viabilidad, en primera instancia, se manifiesta en la formación de un sistema y la medición de su efectividad desde su durabilidad, productividad y eficiencia o todo junto (Amos, H., 2000:30).

El enfoque de un sistema como mecanismo adaptativo llama poderosamente la atención sobre la función de supervivencia de grandes conglomerados humanos de diferentes edades, hombres y mujeres, que deambulan por las calles, arrastrando su miseria humana, bajo la mirada displicente de los agentes del Estado, quienes hacen caso omiso al principio de gobernabilidad social, en lo atinente a las oportunidades de vida digna para todos y todas (El subrayado es nuestro).

> El comienzo de un desequilibrio ocasionado por la alteración significativa en la relación con el medio ambiente (ejemplo, la relación comercio y subsistencia informal, derecho de la ciudadanía de gozar de un espacio público agradable y placentero), abre la posibilidad para los cambios significativos, desde la puesta en marcha de un sistema ético centrado en la gobernabilidad social. Si esto ocurriera, es posible que la ciudad entre en un proceso de mejoramiento cualitativo en una nueva relación ciudadanos y ciudadanas con el medio ambiente (Amos, H., 2000:32).

En el sentido de la contextualización que demanda la comprensión sociocrítica y pedagógica del problema, una ciudad será educadora "cuando asuma la intencionalidad y responsabilidad en la formación, promoción y desarrollo integral de todos sus habitantes" (Carta de Ciudades Educadoras. Declaración de Barcelona, 1990). La Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, se constituye como un movimiento de ciudades de todo el mundo que a partir del Congreso Internacional de Barcelona en 1990, conforman una amplia red de gobiernos locales, con la finalidad de comprometerse de manera responsable en la constitución de una política y acción educativa, conducente a la creación

del nuevo tipo de hombre y mujer que demanda el momento histórico. La vinculación de las ciudades a este proceso, es libre y motivada por la posibilidad de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades cobijados bajo los mismos objetivos: el bien común para el fortalecimiento de las verdaderas democracias, ya que de otra manera, son remedos de democracias.

El desarrollo de una comprensión crítica que enlace el significado de las palabras dan un entendimiento más coherente del mundo, se constituye en un requisito previo para lograr una percepción más clara de la realidad, tal como lo señala Freire, citado por Chomsky, A. (2007:19), es únicamente "mediante la práctica política como se empieza a superar la poca coherencia de la sensibilidad ante el mundo, y una empresa intelectual más ambiciosa origina una más coherente comprensión del mundo".

Este planteamiento señala que para poder acceder al significado pleno y verdadero de cualquier entidad, es necesario analizar el tipo de prácticas culturales y políticas que vehiculizan el acceso semántico del mundo y su interacción con los rasgos semánticos de la palabra y para ello, un tipo de investigación que busca develar el verdadero sentido práctico de los imaginarios de las personas frente a determinadas construcciones semánticas que hilvanan los estereotipos de vida que se conjugan en un contexto social es importante, sin embargo, no es la intención de esta investigación, efectuar un análisis del impacto de los proyectos desarrollados, ni determinar las construcciones mentales que los habitantes de las urbes y otras localidades han logrado en torno a la propuesta de Ciudad Educadora, se trata de una descripción que recoge miradas generales y cierto nivel de autopercepción que los responsables de Ciudad Educadora tienen de ella y que en última instancia orienta el sentido de contextualización comprometido en la obra.

La pedagogía trasciende el ámbito de los clásicos, de las aulas escolares y de los manuales de los maestros y maestras y se "instaló fundamentalmente,

como un acto comunicativo, simbólico y estratégico en las ciudades"[3]. Acercar la vida cotidiana de la urbe a la escuela, para que niños, niñas y jóvenes interactúen de manera sistemática y permanente con las diferentes formas de vida que en ellas se dan, debilitando las fronteras de la institución educativa; concebir y utilizar la ciudad como un escenario educativo, o pretender avanzar hacia la concepción y práctica transformadora de "Ciudad Educadora", son entre otros, propósitos loables de la Carta de Ciudades Educadoras y cobra vigencia en la medida en que desde la investigación educativa se ausculte el proceso de formación de ciudadanías con sentido de pertenencia y responsabilidad social a partir de la urdimbre compleja escuela-ciudad-familia, fundamento de la cultura de inclusión.

En términos generales y en el marco de la política educativa nacional, en su historia reciente, se ha materializado el debate acerca del rol educador de los entes territoriales, algunos ejemplos los encontramos en el proyecto educativo de la Escuela Nueva y el Proyecto de Educación Popular en Barranquilla, el cual tuvo resonancia en la década de los 90, si se tiene en cuenta que su columna vertebral era la inclusión de un 60% de personas de los llamados sectores del Suroccidente y Suroriente del Distrito para que salieran del estado de ignorancia y olvido, que en el decir de Mannheim, K. (2007) citado por Freire, "no se trata de la ignorancia referida al analfabetismo sino que incluye la no participación y la no injerencia de las personas. Esta ignorancia debe sustituirse por la participación crítica que es una forma de sabiduría para la transformación del pueblo" (p. 98).

Para la conciencia crítica, fin último de esta experiencia, se buscaba avanzar en la comprensión de la propia y auténtica causalidad para someterla a los análisis pertinentes si se tiene en cuenta que lo que es auténtico hoy puede no serlo mañana. La conciencia crítica es la representación de las cosas y de

3. Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (2005). Experiencias nacionales e internacionales. Bogotá, D.C. p. 3.

los hechos con sus relaciones y conexiones, sean causales o circunstanciales. Desde esta perspectiva el proyecto se revistió de un enfoque participativo y transformador buscando avanzar de ese tipo de conciencia ingenua muy común en los sistemas sociales de países subdesarrollados o en vías de desarrollo, a una conciencia individual y colectiva crítica para la transformación de las condiciones materiales y espirituales de la colectividad. Al concebirse como una estrategia de gobierno, perdió continuidad, aunado al hecho de que sus gestores se dejaron atrapar por la urdimbre alienada de la politiquería, lo cual dejó sin piso a las colectividades que se encontraban en la fase inicial de la transformación de su conciencia. Por tal razón, no se logró el objetivo planteado. Hoy, después de más de 20 años de la experiencia, la ciudad evidencia un dramático retroceso en lo que tiene que ver con el desarrollo de una conciencia crítica colectiva frente a los destinos de la urbe, razón de ser de la cultura ciudadana, en relación con el sentido de pertenencia.

La pretensión del proyecto que se desarrolla en algunas ciudades de Colombia, con ciertos matices diferenciales, era establecer una relación directa, afectiva y comprometida entre la escuela y la urbe, construyendo un verdadero diálogo en torno a los asuntos inherentes a las políticas de desarrollo que requieren los moradores. “Hacer permeable la ciudad a la escuela y la escuela a la ciudad, en primer lugar, contribuye a construir otro tipo de relación entre los ciudadanos y la ciudad, donde la pedagogía actúe como mediadora para la superación de la desconfianza histórica que los primeros generan al Estado.” Esta concepción implica una nueva perspectiva de los saberes, los cuales ya no son concentraciones o parcelas que los docentes enseñan a los estudiantes, de manera repetitiva, sino que forman parte de los diferentes escenarios que se conjugan en la ciudad o en cualquier contexto y en los cuales los ciudadanos y ciudadanas tienen un rol protagónico.

Por esta razón los estudiantes, y los diferentes actores que conforman la urbe intervienen activa y democráticamente en la formación de la ciudadanía y de los valores humanos. En una concepción de esta naturaleza, educación y ciudad, se reconocen como un gran movimiento social, político y cultural, que se desarrolla más allá de las fronteras escolares, con otros actores sociales además de los maestros y maestras, atravesada por todas las formas organizativas, institucionales y convivenciales que asume la ciudad y la escuela.

A simple vista pareciera que los discursos pedagógicos formativos cumplieron su misión en la modernidad, debido al avance inusitado de la ciencia y las tecnologías de la información y la comunicación, sin embargo, esta es una visión pesimista y catastrófica del rol histórico de la educación y la pedagogía, porque a pesar del estatus y el espacio asegurado que tienen los adelantos científicos y tecnológicos, aún cuentan en gran valía las personas, la familia, los grupos humanos, la comunidad y la sociedad y es en este terreno donde la escuela tiene que actuar con seguridad y compromiso para minimizar la deshumanización propia de la expansión tecnológica y afectación en todas las esferas de la vida social y humana, esto hace que sea un imperativo la relación ciudad-escuela-escuela-ciudad. En ese espacio histórico se construyeron hace más de dos siglos, las experiencias significativas que le dan sentido a la humanidad actual. Por tal razón, una investigación de esta naturaleza, se dinamiza en el ámbito formativo sistémico, escuela-individuo-cultura ciudadana-moral cívica y gobernabilidad social y su despliegue investigativo fue posible a la luz de los siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos y teóricos que permean el problema a investigar?
2. ¿Cómo influyen las condiciones objetivas y subjetivas en los imaginarios y concepciones que permean las prácticas pedagógicas de los docentes y de la ciudadanía?
3. ¿Qué papel juegan las subjetividades, los estilos de aprender y de enseñar en los procesos formativos de los estudiantes en relación con la cultura ciudadana, la moral cívica y la gobernabilidad social?
4. ¿Qué tipo de concepción de hombre, mujer y sociedad se busca desarrollar en el proyecto de ciudadanía que se viene promoviendo?
5. ¿Cuáles son los presupuestos que fundamentarían una propuesta condu-

cente a desarrollar un currículo transdisciplinar orientador de otro tipo de práctica pedagógica más comprometida con los procesos formativos que demanda el estudiante en relación a sus potencialidades, logrando así una formación contextualizada y pertinente a las demandas de los conocimientos globales.

La investigación se orientó a la luz del siguiente objetivo: Caracterizar los imaginarios y concepciones que permean las prácticas pedagógicas de los docentes y las prácticas ciudadanas de la población en concomitancia con un proceso formativo centrado en la religación cultura ciudadana, moral cívica y gobernabilidad social respecto a las emergencias de la sociedad actual.

Se asienta el proceso investigativo en lo más selecto de la herencia histórica, válida para la contextualización del problema por ejemplo, el reconocimiento de la sentencia de Decroly, Comenio, Pestalozzi, Rousseau y Freire: "Se educa para la libertad y se aprende en la experiencia". Aunque en los pedagogos históricamente han existido diferencias y contradicciones derivadas de sus concepciones acerca del mundo, siempre fueron constantes en los conceptos de libertad y experiencias.

El movimiento de Ciudad Educadora en algunos contextos sociales colombianos fue débil, por ejemplo, en Barranquilla, fue muy aislado y superficial, careció de una adecuada socialización entre los habitantes, la mayor parte de las escuelas exhibieron por mucho tiempo en sus frentes el eslogan "Barranquilla, Ciudad Educadora", pero no se tienen evidencias de experiencias que hayan trascendido significativamente en lo que tiene que ver con los propósitos del proyecto. La ciudad se deteriora peligrosamente en la calidad de su tejido humano, dificultando el desarrollo de actitudes y relaciones de pertenencia, disciplina social, convivencia, amor y compromiso con el entorno social vital, y las instituciones que componen la urbe.

Se evidencia la necesidad de motivar a una activa y democrática participación

de los diferentes actores de la ciudad, desde la perspectiva de un proyecto educativo democrático, deliberativo, que promueva la construcción de un tejido humano capaz de comprometerse con procesos de autoinvestigación permanente acerca de sus propias vivencias y responsabilidades históricas, que sirva de hilo conductor para penetrar en la esencia del problema y de esa manera, develar la urdimbre de relaciones y conexiones que podrían viabilizar la construcción de propuestas políticas, proyectos, programas, actividades y acciones educativas que orienten la construcción del otro sentido de la ciudad: el sentido de la inclusión, la solidaridad, el respeto, la identidad, la convivencia y el amor al terruño. El sentido del desarrollo integral de la condición humana en el contexto local-global. El sentido de la consideración de las potencialidades que tienen los estudiantes para lograr su pleno desarrollo y de esa manera, integrarse efectivamente al mundo global. El sentido de otro tipo de calidad de la educación. Otro tipo de escuela y por ende, otro tipo de proyecto educativo de ciudad.

Entre las tareas científicas abordadas en el decurso de la investigación se señalan las siguientes:

1. Análisis y sistematización de los fundamentos que permean el problema investigado mediante el método histórico-lógico y el análisis documental.
2. Caracterización del tipo de influencia que ejercen las condiciones objetivas y subjetivas en los imaginarios y concepciones que permean las prácticas pedagógicas de los docentes, mediante técnicas empíricas como la observación reiterativa y la entrevista a profundidad.
3. Caracterización del papel que juegan las subjetividades, los estilos de aprender y de enseñar de estudiantes y docentes en los procesos formativos de la cultura ciudadana, la moral cívica y la gobernabilidad social.
4. Caracterización de los imaginarios sociales y su articulación con los procesos formativos en relación con el tipo de hombre y mujer que demanda la sociedad actual.
5. Identificación de la concepción de hombre, mujer y sociedad que se viene promoviendo en el proyecto de formación en las instituciones educativas.

6. Determinación de los presupuestos que demanda la construcción de una propuesta de currículo transdisciplinar para desarrollar una práctica pedagógica compleja que alimente el verdadero sentido formativo integral de los estudiantes.

La investigación se desarrolla desde la perspectiva de un entramado metodológico integral e integrador en el cual se conjugan métodos lógicos para las tareas teóricas y métodos empíricos fundamentados en técnicas cualitativas y cuantitativas para la recolección de datos.

Con ellos buscamos superar las contradicciones metodológicas, epistemológicas y operativas entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos. En la práctica investigativa es posible lograrlo mediante el apoyo de los principios de consistencia, unidad de contrarios, triangulación y convergencia (Cerda, H., 1998:20).

El conocimiento de una determinada realidad sin ningún tipo de referencia y ubicación en un estatuto epistemológico quedaría sin piso en el proceso de investigación, ya que conocer, en el decir de Martínez Miguelez (2007)

> es siempre aprehender un dato en una determinada función, bajo una cierta relación, en tanto significa algo dentro de una determinada estructura. Pero a su vez, el método para alcanzar ese conocimiento también estará ligado a un paradigma específico y este al mismo tiempo está ubicado en una estructura cognoscitiva o referente sociohistórico y la estructura cognoscitiva generalizada, o modo de conocer, en el ámbito de una determinada sociedad o comunidad es producida por una matriz epistémica. La matriz epistémica es el trasfondo existencial y vivencial del mundo de la vida, la fuente que origina y rige el modo general de conocer propio de un determinado período histórico-cultural, en un espacio y tiempo determinado. Es el modo peculiar de los seres humanos de asignar significados a las cosas y a los eventos, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad (p. 228).

La intencionalidad fundamental de esta investigación es precisamente develar la matriz epistémica de las personas desde sus diferentes roles sociales funcionales en relación con el objeto de investigación. El proceso ha sido posible por la conjugación sistémica de técnicas de recolección de información que responden a la naturaleza de los objetivos planteados, tales como la entrevista a profundidad, la historia de vida y el análisis documental.

El objeto de investigación se define en el contexto de un debate que hoy se erige sobre las incertidumbres que generan tanto la legitimidad del papel educador y transformador de la escuela y la discusión de si la ciudad puede o no construir un referente democrático de formación de ciudadanía en el contexto de su responsabilidad social siempre y cuando la educación sea su garante de transformación.

Sobre la situación planteada no existe un discurso unívoco pese a los ejemplos señalados y es importante remarcar que en torno a la relación escuela-persona-ciudad en la construcción de ciudadanía y de una moral cívica que actúe como faro orientador para las presentes y futuras generaciones, coexisten diversos planteamientos obedientes a intereses disímiles y que de manera tímida afloran a la discusión pública, se gastan considerables presupuestos del erario público en campañas publicitarias o activismos sin fundamentos formativos consistentes que no dan con los resultados deseados, haciendo más resistentes las tensiones asociadas directa e indirectamente a la problemática de una ciudadanía y moral cívica resquebrada signo del profundo deterioro de la gobernabilidad social.

En esta investigación se pretende romper con el estereotipo esencialista que entiende la relación escuela-sujeto-ciudad, como un conjunto de cualidades predeterminadas, basándose por el contrario, en la concepción de una construcción inacabada, incompleta, orientada por la dinámica de los cambios sociales, donde lo idéntico no anula lo diferente. Es decir, no abordamos la identidad por fuera de la representación que de ella tienen las personas, sino

a partir de la significación (a través del discurso) del sí mismo, de la ciudad y de los hechos de la vida cotidiana construidos individual o colectivamente. Por ello se trata de ser lo suficientemente explícitos desde la tríada epistemología, teoría y metodología, en la búsqueda de la identificación de la matriz epistémica.

Asumimos la posibilidad de la construcción de un currículo transdisciplinar como una opción viable para encauzar la práctica pedagógica de los maestros a partir de la cual sea posible tener en cuenta las subjetividades y potencialidades de los estudiantes como valor social agregado en un proceso formativo inclusivo.

REFERENTES TEÓRICOS: CONTEXTO DE LAS EMERGENCIAS Y TENSIONES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA DESDE LA CULTURA Y LA ESCUELA

Para el momento histórico actual resulta importante reconocer los rumbos que ha tomado la humanidad, si se tiene en cuenta que esta se dirige hacia una urbanización generalizada, tal como lo declaran los Informes Mundiales de Naciones Unidas sobre asentamientos humanos (1996). Más de la mitad de la población se concentra en las áreas urbanas, lo cual indudablemente redefine los parámetros de la cultura urbana en términos de convivencia, tolerancia, redes de comunicación y de solidaridad orgánica, aspectos fundamentales de la dimensión humana integral. La tendencia es establecer cada día puentes de comunicación e interacción con las culturas globales propias del efecto mundialización, diluyéndose gradualmente las interacciones marcadas por lo nacional, lo regional y local sin que ello implique la pérdida de la identidad, por el contrario, de lo que se trata es de su fortalecimiento a través del reconocimiento en el escenario mundial. Es decir, establecer conexiones entre lo local y lo global, desde la perspectiva de las sociedades del conocimiento, pero para ello, es importante el rol educador que debe jugar la ciudad; el papel de la educación y de la pedagogía crítica en las agendas de los gobernantes, directivos educacionales y docentes en general.

Las urbes tienen elementos y eventos culturales de fuerte arraigo que bien pueden convertirse en pretexto para consolidar la convivencia, el sentido de pertenencia y la moral pública, tal es el caso del Carnaval de Barranquilla, el de Blancos y Negros en la ciudad de Pasto, o el Carnaval de Oruro en Bolivia, solo para mencionar algunos ejemplos. El Carnaval de Barranquilla es una fiesta popular, declarada por la UNESCO "Patrimonio intangible y oral de la humanidad". Los barranquilleros nativos y por adopción, vibran los 365 días del año por la fiesta y preparan con esmero y dedicación sus grupos y disfraces individuales con la parafernalia requerida para la participación durante los cuatro días que dura el "desenfreno", en esa búsqueda de ser persona reconocida en la interpretación de la raíz latina *per-sonare*, sonar alto, resonar, sobresalir. En el sentido socioantropológico que le atribuye Barrio, B. (1998)

> ser persona reviste dos dimensiones esenciales, la interioridad y la exterioridad. En primer lugar, la persona posee vida interior, intimidad. La vida de una persona no es como la de un animal irracional, que solo posee exterioridad, solo vive para lo que tiene fuera de sí. Para la persona la vida no está enteramente prescrita sino que acaba siendo la biografía que con ella él escribe a golpe de libertad. No todo depende de la iniciativa personal: ser moreno, alto, grueso, etc. Todo eso viene dado por lo biológico, pero además de esto, dado los otros aspectos de la vida para convertirse en humano, demanda un nuevo nivel, el de la construcción de la propia biografía, lo cual supone su verdadera intimidad, un vivir uno para sí, posibilitándose en la relación intrínseca entender y querer. Entonces, una persona es un individuo abierto a la relación con otros, capaz de ser persona y ejercer como tal gracias a la libertad de tener iniciativa sobre sí mismo y sobre el mundo circundante, fundamentado en la dignidad moral, la cual depende del uso que se haga de la libertad (pp. 115-140).

Ese espíritu de carnaval reviste a la persona de la libertad para expresar desde el disfraz y la parafernalia lo que realmente siente que es. De allí el porqué

desde esta investigación se asume como un espacio lúdico, socio y psicoeducativo generacional, que tiene su propio código normativo consuetudinario, aunque desde lo antropológico, este tipo de código reviste cierta resistencia al cambio, es lo que de una u otra manera, defiende la identidad histórica, pero la creatividad e irreverencia cultural lo enriquece sin que ello implique el irrespeto a la tradición por la cual se lucha e incorpora a las nuevas generaciones desde sus tempranos años.

El enriquecimiento cultural se pone de manifiesto en la multiplicidad de expresiones, muchas de ellas extrapoladas de otros contextos socioculturales o por la participación directa de grupos venidos de otras latitudes que aprovechan el modo de ser particular y diverso de una región, de la expresión de la personalidad de sus coterráneos y sentido de convivencia para conjugar en la festividad sus verdaderos sentimientos de persona. Tal situación hace que la tradición se robustezca mediante la cocreación de una gama de eventos que le van dando una connotación universal y compleja no solo en el marco socioantropológico sino también en el educativo-pedagógico.

Una concepción transdisciplinar del currículo es opción válida y compleja para dar otro tipo de sentido u orientación a lo que se enseña, por qué y para qué se enseña, en la apertura de nuevos caminos para el desarrollo de la educación en las urbes o en las zonas rurales, si se tiene en cuenta que el proceso de aprendibilidad necesita ser reconocido en múltiples espacios educativos, donde sea posible articular las nuevas, intermedias y viejas generaciones en la construcción de la memoria histórica de las instituciones educativas, del barrio, la localidad, la urbe, las familias, las prácticas culturales ancestrales, los valores humanos en diferentes campos, configurando una cosmovisión que facilite el entendimiento acerca de quiénes somos, cuál es nuestro compromiso y hacia dónde se orienta el proyecto de vida y el proyecto de Nación, región, Distrito, familia y escuela.

La Ciudad Educadora requiere ser construida a partir de la variedad de posibilidades que brinda la complejidad de la vida urbana, pero también, conjugar en el entramado constructivo las distintas voces de su historia, porque cada una de ellas tiene desde sus experiencias y sabiduría, mucho que decir y aportar a este proceso. Es fundamental que a cada protagonista de la historia, se le reconozca su rol en el escenario social donde ha discurrido su vida y que no sea el carnaval el único espacio posible para visibilizar lo que efectivamente se es y quiere ser como persona humana. Es igualmente pertinente que la ciudad construya una concepción más integral, integrada e integradora de sus principios misionales y que a partir de allí se definan los escenarios de trabajo colectivo transformadores donde todos y todas conjuguen sus compromisos y responsabilidades.

Aunque es evidente la polisemia del concepto cultura, no puede desconocerse que desde el ámbito de la educación, se puede concebir como “las formas particulares en que un grupo social vive sus circunstancias y condiciones de vida “dada” y les confiere sentido” (Giroux, H., 2006:292).

El estudio de la cultura, indudablemente debe convertirse en piedra angular para los currículos de las instituciones educativas, porque puede proporcionarle a la comunidad educativa, docentes y estudiantes, las categorías críticas necesarias para examinar y comprender las relaciones escolares del aula como prácticas sociales y políticas relacionadas con la construcción y mantenimiento de relaciones de poder específicas. Por otro lado, reconocer que la vida cultural de la escuela de una u otra manera está mediada por la cultura general y universal.

Las experiencias que se construyen en el salón de clases necesariamente son entretejidas con la vida del hogar así como con la cultura de la calle y la barriada. Esto a su vez, se manifiesta en la forma y procedimientos de cómo los maestros y maestras abordan el proceso de direccionamiento del aprendizaje y de cómo los estudiantes asumen este. “De esta manera, un enfoque de estudios culturales que tuviese éxito proporcionaría una importante vía teórica para que

los maestros comprendieran la forma en que las ideologías quedan inscritas, gracias a las representaciones de la vida cotidiana" (Giroux, H., 2006:294).

Los estudios socioculturales y educativos pueden proporcionar un enfoque más transdisciplinar con la finalidad de precisar los límites que presentan las disciplinas tradicionales y los abordajes investigativos clásicos en el análisis crítico de las relaciones entre los modos y valores culturales específicos de las escuelas y la cultura general, en lo atinente a la formación de la persona humana en los aspectos que se precisan en este texto: Currículo transdisciplinar, práctica pedagógica, emergencia y pertinencia en la construcción de la ciudadanía y la gobernabilidad social.

SENTIDO EPISTEMOLÓGICO Y TEÓRICO DE LA GOBERNABILIDAD DEMOCRÁTICA Y DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Una propuesta que aporte a la reflexión y al debate acerca de las formas concretas de cómo la educación puede contribuir a consolidar la democracia y asegurar su gobernabilidad en el contexto de la moral cívica y ciudadana, es la razón de ser de la investigación que soporta esta obra. La gobernabilidad para una democracia incluyente, eficiente y participativa, exhorta a todos los sectores de la sociedad, para que promuevan acciones enfocadas al desarrollo e integración de los valores democráticos en el quehacer educativo.

La consolidación de la democracia es un valor que debe fomentarse desde los niveles iniciales de la educación, para garantizar las transformaciones tanto en la economía como en la cultura, la política y la familia, buscando asegurar la gobernabilidad social, esencial para la recuperación de los valores éticos, políticos y sociales, como dimensión constitutiva del ser humano. En este sentido, se ubica el papel histórico y la responsabilidad social de la educación en su contribución a la gobernabilidad democrática como factor de desarrollo, agente de socialización cultural e impulsora de la transformación individual y colectiva.

La función social de la educación es precisamente contribuir a la formación de personas responsablemente cualificadas, con fuerte arraigo en la cultura cívica y democrática, sin embargo, los valores de la naturaleza que se tienen en cuenta en la obra, no se conjugan en la práctica si no existe una correlación de intereses y responsabilidades: por un lado, los compromisos de la escuela para articular en su proyecto educativo tales enfoques y aprendizajes, por otro lado, el compromiso de los docentes para promover un acto pedagógico centrado en la práctica de tales valores conjuntamente con sus estudiantes y la familia. En este proceso se rescata el papel de los medios de comunicación social en el fortalecimiento de la cultura cívica que asegure y fortalezca la gobernabilidad social, a partir de sus reflexiones, concitando la participación de la ciudadanía en torno a sus derechos y deberes. Igualmente, la formulación de políticas de Estado que viabilicen la concertación de estrategias de educación para la ciudadanía con los medios de comunicación.

Una educación democrática, exige fortalecimiento de las instituciones para que logren superar las prácticas de corrupción y otras conductas antisociales como la evasión fiscal, la delincuencia de cuello blanco y el uso indebido de los recursos públicos. La efectividad y viabilidad de una educación de calidad para todos y todas es una condición de la gobernabilidad social, por lo tanto, se requiere resolver al unísono los problemas de cobertura y de calidad integral que exigen los respectivos niveles educativos para poder cumplir con los requerimientos de formar a un hombre y una mujer consecuentes con las exigencias de los tiempos actuales y para ello, es válido referenciar el valor de la democracia, que en palabras de Guarro, A. (2002:8) plantea:

> Es uno de los conceptos y aspiraciones presuntamente más constitutivos de una sociedad que se manifiesta y declara formalmente abierta, participativa y que, al menos en las declaraciones, apuesta por reconocer los derechos y las libertades de los individuos. Por desgracia, sin embargo, constituyen un serio motivo de preocupación diversas evidencias que hablan del vaciado de muchos de sus contenidos sociales y políticos

> más genuinos, de la crisis que atraviesan sus agentes tradicionales e instituciones más representativas, así como, por su parte, el descrédito que todo ello genera en amplios sectores de la población cuya lejanía y hasta cinismo respecto a la política está a la orden del día.

El concepto en su esencia, supone una toma de decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen en principio la misma voz. Ser participantes activos en esa toma de decisiones requiere una diversidad de condiciones, actitudes y posturas de la población, para no ser utilizadas por desconocimiento de estas, ya que no es posible entender la democracia en aquellas circunstancias donde unos ciudadanos toman la vocería por los demás, quienes tienen que acatar las decisiones que otros han tomado.

Ante los despropósitos, las injusticias y las anomias imperantes en el mundo globalizado es evidente la necesidad de un referente educativo y una escuela más consecuente con su responsabilidad histórica para formar ciudadanos y ciudadanas que en el presente y futuro sustenten, promuevan y consoliden una democracia ética y moral. Es posible que con un proyecto político-educativo, de esta naturaleza, la organización escolar pueda coadyuvar frenando algunas tendencias nocivas para la estabilidad de la sociedad, por ejemplo, el deterioro medioambiental, el incremento de la brecha entre ricos y pobres, la degradación del tejido humano. Sin embargo, es importante aclarar que la escuela no es la única institución responsable de asumir este compromiso histórico, se podría pensar en proyectos en red, a partir de las cuales se construya en colectivo el valor social agregado de la ética como fundamento esencial de la moral cívica y ciudadana altamente negada en los actuales momentos.

> Urge, pues, optar por una moral de la responsabilidad, que nos impele a tomar en serio la construcción de nuestra realidad social, sencillamente porque la realidad social es una cosa seria y una cosa nuestra. En esta tarea de construcción han de asumir también su peculiar responsabilidad aquellos que pueden dar respuestas a las preguntas que se plantean. Y gozarán de la autoridad suficiente siempre que tales respuestas vengan razonadas en un marco de diálogo (Cortina, A., 1999:79).

Un sistema educativo se legitima socialmente cuando propicia confianza en sus propias instituciones, mediante la participación democrática en la concreción de consensos en diferentes situaciones, por ejemplo, aquellas que tienen que ver con las políticas y acciones educativas para desarrollar una formación de calidad, desde la perspectiva, de qué se enseña, a quiénes se enseña, cómo, por qué y con qué se enseña. A quién enseñar, se deriva de los principios de igualdad y equidad: el sentido buscado de la inclusión educativa. En este proceso, la rendición de cuentas y la responsabilidad por la calidad de los procesos y resultados, se convierten en un imperativo categórico.

> En la medida en que las agencias estatales de educación reafirman su control sobre el currículo escolar mediante la estandarización de exámenes oficiales, adquiere mayor vigencia este tipo de educación instrumental y acrítica, ya que la enseñanza se confía a los test, a las evaluaciones homogenizadas, mientras que se desatiende el aprendizaje que ha de guiar la relación del yo con la vida pública y de la responsabilidad social con las peticiones más generales de la ciudadanía. En este proceso los maestros favorecen el aprendizaje rutinario y la simple memorización de hechos, mientras que sacrifican el análisis crítico del orden sociopolítico (Chomsky, N., 2007:10).

En virtud de lo anterior, la responsabilidad social de la institución escolar, evidencia la necesidad de movilización hacia una formación de las personas más de frente a las nuevas realidades en un escenario de participación, solidaridad y convivencia bajo principios éticos. Sería una oportunidad histórica pensar en el cambio generacional desde otras posibilidades para dar legitimidad a la democracia y asegurar su gobernabilidad.

La democracia y su correlato la gobernabilidad social se constituyen en una de las aspiraciones más constitutivas de cualquier sociedad que se declara a sí misma abierta y participativa en la demanda de profundas y reales transformaciones en el curso de su historia. Uno de los interrogantes planteados en la investigación, se refiere precisamente a qué modelo de sociedad y cultura se le está apuntando y debería apostársele, qué modelo de política y democracia y qué papel debe asumir la escuela como espacio donde se preparan ciudadanos y ciudadanas bien formados tanto en su cabeza como en su corazón (Guarro, A., 2002:7).

El Estado desempeña un papel central al establecer normas, legislar, programar, financiar y evaluar la administración y funcionamiento de la educación, pese a su importancia no es evidente un debate analítico acerca de los vínculos entre el Estado y la educación y que a partir de este se haya generado una línea de pensamiento o una producción textual que dé razón de los vínculos entre las teorías del Estado y la educación, en relación con la construcción o consolidación de la ciudadanía, la moral cívica y la gobernabilidad social, de allí el porqué del interés y compromiso de la investigación.

Es factible que desde la investigación no se dará respuesta a la multiplicidad de preguntas tanto teóricas como prácticas acerca de la problemática referenciada, sin embargo, el compromiso es con el fortalecimiento del espacio de reflexión y algunos *constructos* que den luces en la comprensión de tan complejo problema. Tanto las teorías de la ciudadanía como las teorías de la democracia marcan el advenimiento de la ciencia política moderna y reflejan en sus complejidades los retos teóricos y prácticos de la democracia en las sociedades contemporáneas y a su vez, fundamentan los dilemas de la negociación del poder en las llamadas sociedades democráticas.

La preocupación central es ¿cómo avanzar hacia una educación para la democracia, la ciudadanía y la moral cívica en el contexto de la gobernabilidad social? Un tipo de educación que viabilice la construcción de mejores escue-

las y mejores actos pedagógicos mediados por currículos y didácticas en la que todos y todas aprendan de la rica diversidad de la sociedad y donde las tendencias de la balcanización y el creciente separatismo en las sociedades modernas puedan ser evitadas y aun revertidas. Las escuelas deben jugar un papel central en la construcción del discurso democrático de la ciudadanía, con maestros que sean capaces de trabajar en escenarios escolares que puedan llegar a ser centros de experiencia y solidaridad colectiva. “El llamado a una ciudadanía democrática multicultural significa la búsqueda incesante de lo grande y lo imposible so pena de perecer” (Torres, C., 1998:324).

GOBERNABILIDAD SOCIAL, CULTURA CIUDADANA Y EDUCACIÓN: HORIZONTES CRÍTICOS

La educación está llamada a contribuir de distintas maneras a la gobernabilidad de la democracia. Desde luego, el acceso a una educación de calidad es imperativo para la gobernabilidad de la democracia y resolver los problemas relacionados con los precarios avances en inclusión integral en el que se encuentran muchos países de América Latina. Esto se constituye en una prioridad del más alto valor. Hay también consenso implícito en la necesidad de revisar analíticamente las políticas formativas de los maestros y maestras, lo cual incide en el éxito o en el fracaso educativo de tales países, ya que se espera que este potencial humano desarrolle un papel protagónico en la constitución y fortalecimiento de la ciudadanía.

La gobernabilidad de la democracia en las condiciones de profundas transformaciones que experimentan nuestros países y el mundo, demanda una formación integral, la cual reconoce que ni la formación técnico-profesional y el énfasis en la eficiencia, son contrarios a la democracia, ni los valores democráticos y la educación para la ciudadanía son opuestos al desarrollo. Contra esa creencia, la Psicología y las Ciencias Sociales contemporáneas muestran que la atomización de los individuos, la pérdida del sentido del interés y el bien público (colectivo) no solo constituyen una amenaza a la gobernabilidad

de la democracia sino que afectan negativamente al funcionamiento de los mercados y a la sustentabilidad del crecimiento económico. Por lo mismo, la formación en valores ciudadanos y el fortalecimiento de la ciudadanía, pasan a ser condiciones tanto para el desarrollo como para la gobernabilidad democrática en el contexto de la transición de la sociedad sin que ello llegue a afectar negativamente el desarrollo integral de los individuos, pese a las nuevas condiciones socioeconómicas que confluyen en las políticas de mercado neoliberal.

Por socialización política puede entenderse el proceso por el cual las personas contribuyen a crear y hacer propia una cultura cívica para ejercer con autonomía su conducta ciudadana. La socialización política es un proceso que empieza en la niñez temprana y transcurre durante toda la vida. En ella influye la familia, la escuela, el sistema educativo, los medios de comunicación, los pares y el mismo quehacer político. El sistema educativo contribuye a la creación y mantenimiento de una cultura cívica democrática en la medida en que cumple con la meta de conducir a:

1. La adquisición de conocimientos, el funcionamiento del sistema político y su relación con el sistema educativo.
2. La identificación con los valores democráticos, cívicos y morales.
3. La disposición a respaldar el verdadero sentido de la democracia desde las prácticas en la escuela.
4. La capacidad de propiciar como educador o educadora, la formación del juicio crítico de las instituciones incluyendo la educativa, para comprender los diferentes procesos y el papel que cumplen las élites emergentes.

La ciudadanía democrática es el resultado de una construcción progresiva a partir de la historia y la cultura de cada Nación. Por eso, más que hacer un listado de los contenidos específicos de la educación para la democracia, es necesario identificar algunos valores universales y adaptarlos a las grandes orientaciones culturales de los países. Esos valores universales pueden ser articulados en relación a tres grandes ejes:

1. Los valores relativos a la tolerancia, la autonomía y los derechos humanos.
2. Los relacionados con la práctica de la deliberación conjunta, la solución pacífica de los conflictos y la responsabilidad por las decisiones.
3. Aquellos valores relacionados con la solidaridad.

Al especificar esos valores se hace necesario tomar en cuenta la presencia del multiculturalismo, la multidiversidad y la pluralidad de situaciones, intereses y concepciones que se entrecruzan o se des-unen en el interior de las sociedades nacionales y del área en su conjunto, dando cabida y reconocimiento a culturas silenciadas o ausentes del sistema educativo, pero poniendo al mismo tiempo como límite el pluralismo y el respeto a valores específicos e irrenunciables en una sociedad democrática.

La escuela goza de algunas herramientas para contribuir a la gobernabilidad social a través de la educación para la democracia y la ciudadanía, las cuales se sustentan en el principio fundamental de que los valores se aprenden en la práctica más que hablando de ellos.

El primero, tiene que ver con la relación pedagógica: la práctica de los valores democráticos requiere pasar de la educación frontal a una educación fundamentada en el autoestudio y aprendizaje colaborativo, en la cual hay que cumplir y colocar reglas y es necesario cooperar y trabajar en grupo, deliberar, argumentar, construir lo común con la diferencia.

El segundo, hace referencia a las motivaciones y restricciones que puede hacer la escuela a través de los llamados “Manuales de Convivencia” y que tienen que ver con las valoraciones subyacentes en las conductas de los docentes y en algunos textos escolares relacionados con los grupos divergentes por su etnia, género, condición social, caracterizaciones específicas, entre otras manifestaciones de la diversidad y alteridad humana.

El tercero, es el universo simbólico del contexto del aprendizaje: si las escuelas y los mecanismos de supervisión reflejan un universo dominado por la sospecha y centrado en el control, que tiende a crear en los estudiantes un tipo de moral cosificada para orientar las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, como también, la relaciones entre los supervisores educativos y la escuela en sentido general, entonces, valdría la pena preguntarse, ¿qué tipo de espacios de encuentros y desencuentros proporciona una relación asimétrica de esta naturaleza? O si por el contrario, ¿proporciona espacios de encuentro entre jóvenes y niños y entre diversidades? Para que el sistema educativo forme en valores es necesario que el maestro y la maestra no se limiten a ser transmisores asignaturistas, la demanda es orientar el acto pedagógico hacia la creación y recreación de valores de una manera cooperativa. La pedagogía dialógica y democrática supone el compromiso de un docente animador y gestor, que sienta y disfrute la tolerancia y la solidaridad en la escuela, como una verdadera experiencia de vida. Esto implica un proceso de formación permanente de los profesores y profesoras, pero al mismo tiempo, la reivindicación humana de su papel protagónico en la sociedad.

La responsabilidad de la escuela como agente de socialización democrática es compartida con otros agentes, entre los cuales se encuentran las familias, las imágenes culturales transmitidas por los medios masivos de comunicación y los pares.

La familia es el primer agente de socialización y ciertamente influye también en la socialización política temprana de los niños. Su influencia se ejerce tanto por el aprendizaje de valores sociales, democráticos o no democráticos, como por la influencia que tienen las ideologías y el comportamiento político de los padres y, más generalmente, de los miembros de la familia sobre los hijos.

La creación de una cultura cívica democrática y la socialización en ella, se facilita cuando es aceptada tanto por la familia como por la escuela. En todo caso, el papel de la escuela en la socialización política se ve reforzado si los

padres son tenidos en cuenta para la construcción democrática del proyecto educativo institucional, incluso, el papel que juega la familia en el desarrollo del currículo educativo. Sin embargo, no puede ignorarse que las familias, así como otras estructuras tradicionales de cohesión (comunidades campesinas, identidades locales), están siendo redefinidas por la vertiginosidad de los cambios, por lo tanto, la tríada escuela-familia-sociedad, demanda otro tipo de relaciones que viabilicen un trabajo cooperativo más de cara a la institucionalidad educativa para lograr la consolidación de la democracia, la ciudadanía y la gobernabilidad social. Al respecto Freud, citado por Morin, E. (2003), decía:

> Hay tres funciones imposibles de definición: educar, gobernar y psicoanalizar. Porque son más que funciones o profesiones. El carácter funcional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un funcionario. El carácter profesional de la enseñanza lleva a reducir al docente a un experto. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida. La transmisión necesita evidentemente de la competencia, pero también requiere, además, una técnica, un arte. Necesita lo que no está indicado en ningún manual, pero que Platón ya había señalado como condición indispensable de toda enseñanza: el eros, que es al mismo tiempo deseo, amor, placer, deseo y placer de transmitir, amor por el conocimiento y amor por los alumnos. El eros permite dominar el gozo ligado al poder, en beneficio del gozo ligado al don. Donde no hay amor no hay más que problemas de carrera de dinero para el docente, de aburrimiento para el alumno. La misión supone, evidentemente fe en la cultura y fe en las posibilidades del espíritu humano. La misión es por lo tanto, elevada y difícil, porque supone al mismo tiempo arte, fe y amor (p. 22).

El papel socializador de la escuela se ve desafiado por los grupos de pares. El proceso de globalización y los rápidos y profundos cambios por los que están

pasando nuestras sociedades, inciden de manera directa en los que adquieren un papel central en los cambios sociales, otros, se mueven en la indiferencia y apatía total. Es un tipo de socialización marcada por los escenarios en que les ha tocado nacer y empezar a vivir (diversas formas de autoritarismo, relativismo económico, grupos violentos emergentes, desindustrialización, fragilidad de la institucionalidad democrática, hedonismo, entre otros). En algunos casos, se ha estimulado la movilización juvenil en el contexto del rechazo a tales contradicciones pero con evidentes signos de fragilidad ideológica-política.

Las polarizaciones educativas y ocupacionales han traído como consecuencia valoraciones conflictivas y diversas del significado político de la democracia para jóvenes de distintos estratos sociales. Algunos muestran pérdida de interés en la política, un deterioro de la opinión sobre esta, una valoración negativa de las instituciones y una aceptación apática de su necesidad. Otros, en cambio, promueven transformaciones en los ideales políticos y adelantan reivindicaciones y estilos democráticos impulsados por valoraciones que le otorgan importancia a la tolerancia en las creencias, la permisividad en virtudes privadas, la crítica y el pluralismo en la valoración de la vida colectiva. Igualmente, una mentalidad cosmopolita, abierta a la influencia del mundo exterior y de confianza en la diversidad, con más seguridad en sí y más esperanza en el futuro de sus sociedades, concediéndole importancia a la igualdad y valorando el trabajo en parámetros que insisten en la autonomía más que en el utilitarismo.

La evidencia empírica en el proceso investigativo muestra que la marginación de amplios sectores de la juventud urbano popular y campesina, la propensión a integrarse en los aparatos de la economía de la droga, en movimientos armados y en organizaciones criminales está ligada al fracaso escolar temprano y a la precarización de las oportunidades laborales y sociales para sentirse a gusto en la sociedad. Por otro lado, muestra también que mantenerse dentro del sistema educativo contribuye a que los jóvenes desarrollen una cultura cívica democrática que, aunque acrítica con el sistema social y político, no tiene una

visión catastrofista del futuro, es tolerante, concede importancia a la igualdad y rechaza las formas autoritarias de resolución de conflictos. En suma, hay en los jóvenes un gran potencial que muchas veces es desconocido e ignorado, lo cual podría ser un factor que coadyuve al desarrollo de una estrategia global de educación para el fortalecimiento de la democracia y la potenciación del país a partir del aprovechamiento de tan importante capital humano.

El impacto de las desigualdades en lo atinente a las oportunidades de acceso a las instituciones educativas de mejor calidad, así como la brecha cada vez más amplia que separa a las instituciones a las que tienen acceso las elites y las disponibles para quienes no tienen los medios para pagarlas, puede llevar a la constitución y reforzamiento de una elite tecno-burocrática, internamente homogénea a pesar de pertenecer a partidos políticos diferentes, cuyos miembros podrían dirigir sin contrapeso el país, sea por poder económico, el cual de alguna manera, propicia poder político y social para lograrlo. Esta tendencia además debilita la legitimidad de las instituciones democráticas y la participación organizada de la ciudadanía, socavando así los pilares sobre los cuales se apoya la gobernabilidad de la democracia, a mediano y largo plazo. Tal situación se ha hecho evidente en las elecciones para la legislatura parlamentaria, en donde grupos fuertemente cuestionados y sancionados tanto social como penalmente, han logrado escalar amplios peldaños en la conformación del cuerpo parlamentario colombiano, lo cual de alguna manera, incide en la irradiación de una moral ciudadana que llega deslegitimada a las nuevas generaciones. Un contexto de esta naturaleza, de ninguna manera ha sido incólume a la influencia en la vida del maestro, la práctica política demuestra con suficiente información la incorporación de amplios sectores del magisterio en un tipo de ejercicio político que no es precisamente el mejor ejemplo de construcción de ciudadanía y de moral cívica, que pueda servir de referente para las generaciones que se educan en los claustros escolares.

El efecto de la educación formal está condicionado por factores externos a ella y, en nuestro caso, por las grandes desigualdades sociales que caracteri-

zan nuestras sociedades. En esas circunstancias, no se puede esperar que la escuela pueda crear igualdad por sí misma donde ella no existe. Aunque la experiencia indica que políticas focalizadas de apoyo educativo a los estratos más necesitados pueden producir efectos positivos no despreciables, una estrategia eficaz de constitución de ciudadanía y reforzamiento de la cohesión social requiere integrar las políticas educativas con las políticas económicas y sociales que ataquen conjuntamente las desigualdades iniciales y no entren a reforzar la dependencia económica que de alguna manera, aliena la conciencia de los sujetos en contextos sociales de profunda vulnerabilidad social.

El sistema educativo acrecentará su contribución a la gobernabilidad de la democracia en la medida en que la formación ética de los estudiantes y la educación para la democracia, vistas como parte integral de los esfuerzos por consolidar y dar sustentabilidad al desarrollo y la democracia, sean constitutivas fundamentales del currículo y de todas las componentes del proyecto educativo a lo largo de los diferentes procesos formativos por los que transita el ser humano desde la educación inicial hasta lo más encumbrado de la educación superior. Que ese esfuerzo se haga incorporando activamente a la familia, los medios de comunicación, los propios educandos y los actores políticos y sociales; que el Estado asuma su responsabilidad de dar una mayor igualdad de oportunidades, asegurando no solo una educación pública primaria sino también secundaria de calidad, y la oportunidad de que todos los que tengan las actitudes, motivaciones y estén interesados en hacerlo, puedan acceder a la educación universitaria; que las universidades incluyan la formación ética y la educación para la democracia, la moral cívica y la gobernabilidad social, como responsabilidades en el mismo ámbito de aquellos contenidos de formación profesional o de formación en competencias científicas y de profesionalización, así como de asumir el desafío de servir de soporte intelectual a los otros niveles educativos en ese esfuerzo, y de ser capaces de orientar a la ciudadanía y los actores políticos acerca de las consecuencias a mediano y largo plazo de tendencias actuales desequilibrantes del planeta y de contribuir a la búsqueda de alternativas a ellas, o de solución a los problemas que puedan plantear para el desarrollo y la gobernabilidad democrática.

Ese esfuerzo exige la incorporación activa del profesorado y una mayor comunicación con los niveles técnicos de los Ministerios de Educación, abriendo canales de participación en el diseño, la gestión y la evaluación de los programas.

Los ejercicios en esta vía son incipientes en muchos países de América Latina, sin embargo, para el caso del Caribe colombiano, se viene construyendo una urdimbre o red de instituciones educativas, escuelas normales superiores, de directivos docentes, docentes en general y de investigadores educativos, concitando el compromiso en la búsqueda de una aproximación conducente a la construcción colectiva de la cultura del trabajo cooperativo para el fortalecimiento de la democracia escolar como vía de contrapeso a la fuerza coercitiva de las últimas políticas educativas impuestas desde el Ministerio de Educación Nacional, las cuales se promulgan y se hacen obligatorias sin las necesarias reflexiones y debates acerca de su papel en la formación del tipo de hombre, de mujer y de conocimiento que demanda la sociedad. Las mesas de trabajo, el seminario de reflexión, las voces del docente, los foros, simposios, comisiones, entre otros, son estrategias pedagógicas desarrolladas como parte fundamental de la investigación, la gobernabilidad y autonomía de la escuela encuentran su correlato en los aspectos administrativos, económicos y pedagógicos, en el marco de los límites generales definidos por el Estado. La autonomía de gestión implica robustecer la organización escolar, dotarla de medios y potenciar el liderazgo de sus directivos, docentes y estudiantes, al igual que al resto de sus miembros protagónicos, lo cual implica la necesidad de replantear la concepción y el rol que cumplen tales agentes en el centro escolar. La autonomía económica significa agilidad de los procesos administrativos y capacidad de maniobra, pero también responsabilidad ética y moral por la gestión de los recursos públicos, es decir, rendición de cuentas de manera ética. La autonomía pedagógica del centro docente supone la descentralización del currículo, esto es, la formación de un currículo básico nacional que pueda ser adaptado a las necesidades de la escuela mediante la formación del proyecto educativo institucional de cada centro docente, a partir

del cual sea posible avanzar en la incorporación del pensamiento complejo en la educación[4].

La participación social en la escuela implica la incorporación activa de la familia al ejercicio democrático en la vida del centro docente, lo que lleva consigo un cambio de roles, tanto en los padres como en los profesores, cambio que no estará exento de tensiones y de conflictos. Igual sucederá con la participación de los estudiantes. La desestructuración cognitiva individual y social, es un evento de profunda complejidad, por lo tanto, y de manera gradual, se reorganizarán estructuras participativas que van de lo simple a lo complejo para facilitar la vinculación de estudiantes, padres y profesores en la gestión de las escuelas. La participación social de la comunidad escolar apunta asimismo, a las políticas educativas. Ello se facilita por el tipo de estructuras organizativas que media en las relaciones entre los diferentes agentes que tributan a la organización y desarrollo de la institución.

En el marco de estas reflexiones no deja de estremecer el azote vergonzante de la pobreza en amplios núcleos humanos vulnerables social y culturalmente, como también, el incremento de la violencia en todas sus manifestaciones, niños y niñas, son sus víctimas más descarnadas, ya sea por factores familiares, sociales, culturales, estatales, entre otros. Frente al estado caótico y de inseguridad en que hoy por hoy se desenvuelven muchas urbes y frente a la fragilidad humana e inhospitalidad, reflejada en la brecha de exclusión que afecta a más del 60% de la población, se evidencia un gran desafío, que induce a buscar otras alternativas para mirarla, pensarla y repensarla, e iniciar la cruzada de su reinvención desde la perspectiva de la transdisciplinariedad[5].

4. Según Morin, este tipo de pensamiento facilitará la generación de una política compleja, la cual solo podrá transformarse en política de la complejidad si además de pensar en términos planetarios los problemas mundiales, puede también percibir y descubrir las relaciones de separabilidad entre todo fenómeno y su contexto y entre todo contexto y el contexto planetario. Este es el gran desafío de la educación contemporánea, es a lo que debemos apuntarle en los planes y programas que concitan la emergencia de la transformación educativa para afectar a su vez, la transformación social.
5. La transdisciplina desde la perspectiva moriniana, se concibe como la actitud transcultural y de ruptura en todo el proceso formativo, cuando se trata de la educación y se propicia a la luz de la construcción colectiva, su aplicación práctica y en una visión sistémica.

Esta es una de las razones prioritarias de la investigación: indagar acerca de la articulación existente entre la educación y el escenario urbano sociocultural en el que se produce una multiplicidad de interacciones y miradas que invitan al compromiso para construir colectivamente proyectos educativos que viabilicen su transformación. La educación proporciona teorías, modelos, mediaciones y estrategias participativas que posibilitan la transformación individual y colectiva generando preguntas inherentes a determinados tópicos científicos de la investigación: ¿Por qué debe educar una ciudad?, ¿A quiénes debe educar?, ¿Cómo deben ser sus relaciones y conexiones con los otros componentes del sistema sociocultural, económico y político? Son preguntas cuyas respuestas deben orientar otros sentidos, otras perspectivas de relaciones humanas y en donde la educabilidad y aprendibilidad se resignifiquen de manera permanente.

Es importante reconocer que la dimensión educativa, no se refiere de manera exclusiva a los actos pedagógicos formalizados en las instituciones, se requieren acercamientos reales a los otros escenarios de educabilidad, los cuales nos proporcionan un marco de experiencias, vivencias, imaginarios y sabiduría de incalculables dimensiones para el futuro de los ciudadanos y de su contexto social sean las ciudades o el mundo rural. Un proyecto de Ciudad Educadora, caracterizado por la activa y democrática participación ciudadana, la cooperación social, el espíritu crítico, la creatividad, el fortalecimiento de la solidaridad y la convivencia, potenciarían el sentido de pertenencia, sería lo que en última instancia posibilitaría el verdadero desarrollo integral de la urbe, de lo contrario, proyectos van y vienen en cada una de las administraciones y en la sociedad se seguirá afianzando por acomodación la indiferencia de los ciudadanos porque no se les tiene en cuenta al momento de concebirlos, delinearlos, y gestionarlos para que sean realidades, muchas veces se convierten en obras inconclusas, sin objetivos claramente definidos.

La experiencia ha demostrado que la represión no educa, por el contrario, hace al ser humano resentido y apático a las posibles propuestas de cambio.

Es en esta dirección donde la Moral Cívica, adquiere vital trascendencia, si se tiene en cuenta el escenario de derechos y deberes en que interactúan los ciudadanos y ciudadanas. Por tal razón, un enfoque metodológico desde la perspectiva crítica en el contexto de la investigación acción-participación para la transformación, se hace consecuente con la naturaleza de las tareas científicas correspondientes a los objetivos de la investigación, a partir de cuyas técnicas, herramientas y estrategias, se compila y sistematiza la información requerida.

Se pretende convertir la acción investigativa, en una mediación para la participación auténtica de la comunidad en los procesos implicados en este proyecto de investigación y en ello la historia de vida al igual que la entrevista a profundidad jugaron un papel importante, en atención a su naturaleza epistemológica y metodológica.

La historia de vida puede moverse en una riqueza de planos históricos, lo cual implica un abordaje del acontecimiento personal o social de la persona, el grupo o la organización sin cosificarlo instrumentalmente; la intencionalidad es abrirlo a los planos discursivos y afectivos. El valor subjetivo de un relato, es el valor más original. La vía de la subjetividad y el puente intersubjetivo establecido entre la subjetividad y el mundo social, es lo que permite reconstruir el alcance objetivo y real del estado de conciencia de un individuo, un grupo o comunidad, en un tiempo y espacio determinado.

> La historia de vida siempre manifiesta un Yo, cuya posibilidad de existencia es la expectativa de Otro, un yo que se construye sistemáticamente en la narración que se realiza y es evidenciado en las tensiones constructivas y diversos universos analíticos. Porque recoger datos desde una historia de vida o entrevista a profundidad no es recoger información fría, estática y mecánica; es un acto donde se asiste y participa activamente en la elaboración de una memoria que quiere sistematizarse y hacerse pública desde la perspectiva de los arreglos éticos entre el investigador y el sujeto dueño y poseedor de la información en función del propósito compartido. Por ello, tales herramientas no se constituyen en herramientas de transmisión sino en una construcción compartida y consensuada y en donde el uno (investigador) y el otro (docente, y estudiante, ciudadano o ciudadana, funcionario, u otros protagonistas) tienen una gran responsabilidad ética (Correa, C., 2004:295).

La historia de vida se trianguló con las entrevistas a profundidad, el método histórico-lógico centrado en las tareas teóricas y las experiencias vividas. En el proceso investigativo tales herramientas metodológicas se estructuraron con base en los siguientes ejes temáticos:

1. Las concepciones que tienen las personas en relación con los valores morales y éticos para la formación de la ciudadanía en el contexto social y la correspondencia con el tipo de ciudad que se desea tener, al igual que la percepción acerca de los valores morales, éticos y ciudadanos que se practican en la urbe.
2. La formación de los valores ciudadanos, morales y éticos y su manifestación en los diferentes contextos de interacción.
3. Lo que esperan los moradores frente a la necesidad de una mejor ciudad desde la perspectiva de los valores anteriores.
4. La concepción de gobernabilidad social en el contexto ciudad con sus instituciones. Condiciones para avanzar en la dirección de una gobernabilidad legítima.
5. Propuestas acerca del tipo de ciudadano y ciudadana que demanda la ciudad para el posicionamiento de su desarrollo en el ámbito nacional e internacional.
6. Papel de la escuela en la formación de ciudadanos y ciudadanas acordes con el contexto local-global teniendo en cuenta los valores morales, éticos y ciudadanos requeridos.
7. Acerca del perfil del nuevo ciudadano y ciudadana para la ciudad que se quiere al igual que de los gobernantes, la familia y la escuela.

Lo anterior implica considerar un tipo de emergencia que concite la voluntad

y aptitudes para organizar el conocimiento social y culturalmente válido para enfrentar la multiplicidad de problemas que se encuentran en el sistema social, esto evidencia la necesidad de ir más allá de reformas a la educación en cualquiera de sus niveles, la demanda es el enfrentamiento de la reforma del pensamiento, de las actitudes y aptitudes.

El profundo deterioro en el que se encuentra sumida la educación en los diferentes ámbitos y procesos, impone la necesidad de investigaciones de este tipo, como emergencia sentida para fortalecer los debates de quienes buscan contribuir a su democratización y reconocimiento desde la propia experiencia académica e investigativa. Trabajar en el contexto de la escuela, desde sus aulas y aun desde afuera para su transformación, supone un esfuerzo de profundas implicaciones teniendo en cuenta la multiplicidad de intereses que directa y subterráneamente se mueven en el intento por comprender la variedad de procesos no siempre cristalinos que en ellos operan. Supone avanzar en la comprensión de unas organizaciones escolares y de un sistema educativo cuya propia estructura reproduce en la mayoría de los casos las condiciones de miseria, injusticia e inequidad, descubriendo las dinámicas de exclusión que se han venido conformando históricamente. Trabajar por la transformación democrática del sistema educativo supone un conocimiento crítico de su complejidad para avanzar hacia propuestas alternativas orientadas a minimizar las condiciones generadoras y reproductoras de crisis.

Se afronta el problema de las concepciones que subyacen en las personas en el entronque de valores morales, éticos, formación de la ciudadanía, a partir de las aristas que conforman los grandes ámbitos categoriales, precisados en la investigación empírica. Tales ámbitos son:

1. Valores éticos
2. Concepciones de los valores
3. Formación de las personas
4. Familia y escuela
5. Qué espera la ciudad

6. Gobernabilidad
7. Contexto social-orientaciones para la gobernabilidad.

Los ámbitos develados de la entrevista a profundidad se anudan con los datos de la historia de vida conformando un anillo complejo que para el caso de la investigación se denomina **entronque valores morales y éticos-ciudadanía-gobernabilidad en contexto.**

Las creencias individuales o colectivas son las que dinamizan la vida social y las ideas generalmente están consignadas en los libros o en grandes tratados acerca de cómo debe comportarse un determinado tipo de sociedad. Sin embargo, a la hora de confrontar las unas y las otras, se evidencia un profundo desajuste, porque una cosa es la retórica de los discursos y otra, las concepciones y creencias en las que se mueve la sociedad las que en la mayoría de los casos no son tenidas en cuenta pese a que en mayor grado la organización social funciona en virtud de estas e inspiran a grandes conglomerados a la hora de tomar decisiones. En la Tabla 1, por ejemplo, se rescatan los valores que a juicio de los habitantes de la urbe investigada podrían corresponder con el tipo de ciudad que se añora, pero a su vez, los participantes en la investigación, no escatiman esfuerzos para señalar desde su imaginario una serie de antivalores que de una u otra manera, traslapan la identidad ciudadana: No se poseen valores éticos, carencia de sentido de pertenencia, no hay respeto, el maltrato de la mujer a causa del machismo y de la subvaloración social.

Un tipo de traslapamiento como el anterior, se comprende en la dicotomía ¿Qué enseña la ciudad, la familia y la escuela?, ¿Para qué y por qué se enseñan determinados contenidos?, frente a lo cual Cortina, A. (2002:27) plantea: Enseñamos teóricamente una cosa, pero tanto los hijos como los estudiantes verifican en la práctica que tales ideas y creencias no se compaginan con las necesidades que el contexto les plantea. Aquí se evidencia un gran reto: articular las creencias a las ideas y a las teorías que se movilizan tanto en la escuela como en la ciudad por diferentes medios. Lograr que el ser humano actual

Tabla 1. Concepciones que tienen las personas en relación con los valores morales y éticos para la formación de ciudadanía

Categorías	Sub-Categorías		Promedio respuestas
Valores Éticos	Positivos		**49,09**
	Negativos		**67,50**
	Concepto de valores	Éticos, morales y ciudadanos	**83,08**
		Percepción ciudadana	**75,00**
		La ciudad y sus valores	**81,82**
Puntos de vista Acerca de los Valores	Morales		**85,71**
	Éticos		**76,06**
	Ciudadanos		**78,26**
Formación de las Personas	Formación		**62,79**
	Manifestaciones		**75,00**
	Ciudadanos		**78,26**
Familia y Escuela	Familia		**65,06**
	Escuela		**67,50**
Que espera la Ciudad	Restauración del saber vivir y convivir		**58,03**
Gobernabilidad	De la ciudad		**66,67**
	Instituciones prestadoras de servicios		**64,29**
	Escuela		**76,06**
	Familia		**68,35**
Contexto Social - Parámetros de Gobernabilidad	Protagonismo moral. Potenciación de la ética cívica. Mínimos axiológicos normativos		**61,21**

viva lo que cree. Si esto se posibilita se estaría ante un caso de identidad en el amplio sentido de la palabra.

No se trata de teorizar sobre los valores desde manuales, ya que estos no interesan por la saturación retórica sino por lo que implican en la vida humana, porque esta, sin valores no es realmente humana. Los meta-valores no se comprenden por su cantidad y calidad retórica sino que valen por sí mismos, por lo que significan como orientadores y facilitadores del devenir humano. Los valores constituyen la dimensión de mayor fuerza en el direccionamiento de la vida humana, no son un aditamento que esporádicamente se añade. Cortina

parafraseando a Ortega, expresa: "los valores son cualidades de las acciones, de las personas, de las cosas, que las hacen atractivas". Desde esta perspectiva los valores ayudan a hacer del mundo algo mejor habitable. El sentido de pertenencia, la justicia, la equidad, la solidaridad y la convivencia, hacen el mundo habitable, pero especialmente humano.

En la historia de vida afloró con insistencia la "añoranza por las condiciones de moralidad, valores y gobernabilidad del pasado", "relevancia del sentido de pertenencia hacia la ciudad": Lo anterior exterioriza que el pensamiento moderno está dominado por dos concepciones de la conciencia incompatibles desde todo punto vista, salvo en su rechazo a todo planteamiento ético que no esté legitimado por las redes neuronales o la propia conciencia individual Cortina, A. (1999:12).

Es evidente la crisis de valores en la sociedad actual, pero no tanto por el cuestionamiento continuo que se hace a los valores fundamentales, sino porque al mismo tiempo se cuestiona el modo tradicional de acceder a tales valores y determinar cómo deben encarnarse, la investigación evidencia que los ciudadanos y ciudadanas buscan asidero en un conjunto de valores irrenunciables tales como: la autonomía, la solidaridad, la justicia y la igualdad. Son valores que requieren ser descubiertos, abordados y aplicados de manera contextualizada.

> La relación pasado-presente-futuro, vivida de diferentes modos según los momentos y según los individuos, se había entonces degradado por todas partes en beneficio de un futuro hipertrofiado. En las sociedades occidentales, la crisis de futuro provoca la hipertrofia del presente y el recurso al pasado. En todas partes, la relación viviente pasado/presente/futuro se halla bloqueada. Es precisa su revitalización respetando sus tres instancias, evitando de esa manera, la hipertrofia de alguna de ellas.
>
> El recurso al pasado puede establecerse en y por el respeto al reconoci-

> miento al derecho a la vida y a todas las culturas, pero sin olvidar que no son entidades que hayan alcanzado su perfección: cada una implica insuficiencias, cegueras, carencias específicas y sus cualidades para la expansión de las existencias de sus conciudadanos son muy desiguales. Todas las culturas se han modificado, sufrieron mutaciones y muchas se han complejizado integrando lo que inicialmente las perturbaba o amenazaba (Morin, E., 1999:126-127).

La circulación dialógica pasado/presente/futuro, demanda en la ciudad un proceso de restauración del saber vivir y convivir, eje central del presente, lo cual se posibilita mediante la moral de la buena voluntad y la ética de la responsabilidad que en el decir de Weber, M. (2000), las personas hemos de hacernos responsables de las consecuencias de nuestros actos, asumiendo los cambios sociales, y no permanecer en el dogmatismo de las ideologías eternas, pero esto a su vez, no implica arrojarse de manera precipitada en los brazos del pragmatismo.

En cualquier sociedad, la ciudadanía debe asumir con holgura y compromiso la responsabilidad del protagonismo moral, lo cual lleva el convencimiento de que las soluciones morales tienen que venir por la vía de aquellos que detectan el poder político, dejando de lado la responsabilidad social que como ciudadanos compete. Esto a su vez, demanda potenciar la ética cívica. El tipo de ética que comparten los ciudadanos de una sociedad pluralista y que les permite una acción conjunta y solidaria en la creación del mundo, partir de la conjugación de valores comunes tales como la libertad, la igualdad, la solidaridad, pilares fundamentales del sentido de pertenencia y de convivencia. Por tal razón, la entrevista a profundidad develó la importancia del entronque de valores: morales, éticos y ciudadanos. En la medida en que la ciudad, la escuela y la familia lo fortalezcan, es posible pensar que los ciudadanos y ciudadanas puedan compartir unos mínimos axiológicos normativos, desde los cuales se asegure la convivencia y el sentido de pertenencia en contexto.

La demanda de una moral cívica, desde el seno del imaginario de los protagonistas sociales indica la posibilidad de transformación de la sociedad, donde se posibilite en los máximos de respeto los mínimos de convivencia, mediante el reconocimiento de los distintos ideales de la vida humana. A manera de evidencia, la entrevista afloró dos polos dialécticos: por un lado, los mínimos referidos a **los valores morales**, donde se manifiesta que 'no hay compromiso', 'no se practican valores', 'se necesita sensibilización'. En el otro polo, **valores éticos**, son evidentes las siguientes situaciones: 'compromiso de las personas', 'falta sentido de pertenencia', 'desintegración social'.

La ética cívica se asume a partir de la concepción de que los seres humanos somos ciudadanos y ciudadanas capaces de intervenir con seguridad y decisión en la organización de la propia convivencia, sin necesidad de sometimiento y vasallaje de la autoridad impuesta. Llegar a estos campos de la complejidad humana, implica lograr el más alto sentido de autonomía e igualdad. El concepto de autonomía está religado a los derechos de "primera generación" y como tal constituyen el bucle de complejidad humana social referenciados en apartes del trabajo, es decir, los derechos civiles y políticos que son inseparables de la ciudadanía, a ellos confluye la libertad de expresión, de conciencia, de asociación, libertad para desplazarse libremente, derecho de propiedad, derecho a participar en las decisiones que se tomen en relación con los aspectos del contexto social.

La sociedad en general, necesita 'más amor', 'responsabilidad', 'solidaridad' y 'convivencia', no se trata únicamente intentar organizar una práctica de la convivencia y del espíritu ciudadano desde la proclamación instrumental de manuales sin un sentido práctico, ético e inclusivo de la ciudadanía que se afectará con dicha proclamación. Los manuales son una especie de acto jurídico de carácter territorial, en donde se declara que

> El carácter moderno, democrático, participativo, pluralista y autorregulador, es de obligatorio cumplimiento y se inspira en la Constitución

Nacional, las leyes, los Códigos Nacional de Policía, de Tránsito, del Menor, las normas especiales, tales como las que regulan el régimen ambiental y la población desplazada, los tratados internacionales suscritos por Colombia, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y demás normas cívicas o convencionales que tienen como objeto las relaciones de personas entre sí o de estas con su entorno y el Estado. Igualmente se nutre de todo el caudal de comportamientos, costumbres y expresiones tradicionales que les da identidad a los hombres y mujeres atlanticenses[6].

La ética del discurso en el que se inscribe el manual, renuncia en su práctica a la ética kantiana del mandato del "imperativo categórico", para la comprobación de la validez de una determinada norma moral. La ética kantiana señala que dicha prueba es dialógica porque la racionalidad humana teórico-práctica es dialógica y no monológica. Si realmente se aspira a conocer hasta dónde el planteamiento teórico de una norma es correcto, se requiere entrar en diálogo con todos los afectados para precisar qué tanto es válida dicha norma en condiciones de simetría en su cumplimiento, de acuerdo a los derechos fundamentales de los ciudadanos y ciudadanas, de lo contrario, se reafirma el sentido histórico de la retórica normativa sin peso en la práctica de la dignificación humana por el ejercicio de sus derechos.

Si una sociedad es realmente pluralista, los valores promulgados en la ética cívica y ciudadana (Manual de Convivencia) deben materializarse a través de la ética aplicada, por ello, esta debe entenderse como una hermenéutica crítica de las actividades humanas en la medida en que la comprensión de cada una de esas actividades es la que debe conducirnos a descubrir los valores comunes a todos ellos Cortina, A. (2002:44), pero ¿hasta dónde es válida una ética cívica si su correlato de aplicación se ve afectado por situaciones que influyen el diario vivir de los ciudadanos?

6. Gobernación del Atlántico (Ordenanza No. 000018 de 2004). Manual de Convivencia proclamado para regular mecánicamente el comportamiento y compromiso de los ciudadanos y ciudadanas.

Tabla 2. Ética Cívica-correlato de aplicación en el contexto, 13 estudios de casos publicados en diferentes medios entre 2009 y 2012

No.	Descripción de la situación		Fuentes
1	Pese a la disminución de las tasas de homicidios en la mayoría de las ciudades colombianas la percepción de inseguridad aumentó.		González, Posso, Presidente de Indepaz. Revista *Semana*, No. 859 diciembre de 2009.
2	Niñez en emergencia. Veinte años de la Convención de los Derechos del Niño. Guerra, pobreza y hambre, tres de los grandes flagelos.		*El Tiempo*, diciembre 17 de 2009.
3	Se educan con gran esfuerzo. Hacinamiento, deserción y ausencia de maestros, oscurecen el panorama educativo en las zonas olvidadas del país. Hay sin embargo, situaciones de éxito en cobertura y calidad pero siempre en las principales ciudades.		*El Tiempo*, diciembre 17 de 2009
4	Madres adolescentes. Embarazo temprano por cultura y falta de proyecto de vida.		*El Tiempo*, diciembre 17 de 2009.
5	Pueblos sin agua, niños enfermos.		*El Tiempo*, diciembre 17 de 2009.
6	Pensando la ciudad. El bienestar de una sociedad no se logra de un día para otro, es un proceso de mejoramiento continuo que se toma décadas en construir y no es el resultado de una administración providencial sino de varias y la ciudadanía tiene que jugar un papel primordial en ese proceso de construcción de bienestar, no solo definiendo el sentido y la orientación de la administración pública, sino asumiendo un papel crítico frente al mandato de turno. Suele ocurrir que en momentos de crisis los ciudadanos generen enormes expectativas en torno a una figura que creen providencial, con la capacidad suficiente, él solo, de resolverles todos sus problemas casi como por arte de magia.		*El Heraldo*, noviembre 22 de 2009. Editorial Bell Gustavo.
7	Derechos Humanos, sueño de todos.		Franco Carlos. Revista *Cambio*, No. 858, diciembre de 2009.
8	A Bogotá, le falta el lóbulo frontal. La capital y los bogotanos tienen mucho potencial, pero necesitan despertarse, y Bogotá, es como la Cenicienta, que tiene como príncipe a una ciudadanía que, curiosamente, nunca la saca a bailar.		Llinás, Rodolfo. Director Departamento de Neurociencias, Universidad de Nueva York, Estados Unidos. Entrevista *El Tiempo*, diciembre 6 de 2009.
9	¿Para qué la Ética? Ciudadanía y legalidad: El papel de la ética en la vida pública. Sin ética la vida legal y política solo será una formalidad vacía de todo contenido, un ejercicio natural de conflictividad donde los más exitosos serán los que más acumulen poder pero no quienes más ejerciten la razón.		Andrade José Joaquín. Revista dominical, *El Heraldo*, 28-06 de 2009.

No.	Descripción de la situación		Fuentes
10	Universitarios abusan en el consumo de drogas.		Estudio Epidemiológico Andino sobre el consumo de drogas sintéticas en la población universitaria de Colombia. Comisión Interamericana para el Control del Abuso de Drogas (CICAD-OEA-2009).
11	La niñez y el VIH/SIDA. En el 2007 a nivel mundial, los niños y niñas de menores de 15 años de edad, constituían el 17% de las nuevas infecciones, lo que representa 2.1 millones, cifra proyectada a 33.2 millones de personas con el VIH/SIDA, hacia unos 20 años.		CEPAL-UNICEF 2012.
12	En América Latina hay cerca de 17 millones de niños y niñas entre 5 y 17 años de edad, atrapados en situación de trabajo infantil. Entre ellos, una alta proporción de niños, niñas y adolescentes son indígenas que trabajan fuera de sus hogares, en tareas marginales. No gozan de su infancia, ni se desarrollan física y mentalmente en forma adecuada, desligados de los valores y aspiraciones de sus pueblos de orígenes.		Encuentro Latinoamericano de pueblos indígenas y Gobiernos. Cartagena Indias, 2010.
13	"La crisis ambiental es la crisis de nuestro tiempo, no es una crisis ecológica sino social. Es el resultado de una visión mecanicista del mundo que, ignorando los límites biofísicos de la naturaleza y los estilos de vida de las diferentes culturas, está acelerando el calentamiento global del planeta. Este es un hecho antrópico y no natural. La crisis ambiental es una crisis moral y ética de instituciones políticas, de aparatos jurídicos de dominación, de relaciones sociales injustas y de una racionalidad instrumental en conflicto con la trama de la vida. Por lo tanto, la ética por la sustentabilidad es una ética del bien común y se nutre del ser cultural de los pueblos, de sus formas de saber, del arraigo de sus saberes en sus identidades y de la circulación de saberes y experiencias en el tiempo, permitiendo la emergencia de lo nuevo a través del diálogo intercultural y transgeneracional de saberes, fertilizando los caminos hacia un futuro sustentable."		Una Ética para la Sustentabilidad "Manifiesto por la Vida" FILOECOSOFÍA. Xesús Trincado Rodríguez. España, 2012.

Fuente: Diversos medios de comunicación donde es posible verificar la situación de dejadez de los derechos de la ciudadanía y el pronunciamiento acerca de la importancia de la ética en la construcción de valores para asegurar la sana convivencia. 2009-2012.

A juicio de esta investigación el vínculo que une al ser humano a cualquier otro, es una categoría fundamental de la vida social, desde la cual se manifiesta un religamiento hacia la condición sujeto-sujeto. Este es el vínculo de la mutua responsabilidad, que en el decir de Cortina, A. (2002:126) fundamenta un nuevo concepto: el de "Corresponsabilidad por las actuaciones humanas", concepto indispensable para comprender la fuerza obligatoria del vínculo contractual. Son evidentes las condiciones de articulación Estado-ciudadanía, en el cumplimiento de derechos y deberes claramente enunciados en la Carta Constitucional, Estado-familia-escuela, para responder por la formación de ciudadanos, autónomos, libres y en condiciones de dignidad, Estado, ciudadanos y ciudadanas, para asumir el compromiso de una ética cívica centrada en el sentido de pertenencia y gobernabilidad social. Sobre este concepto vinculante se asienta la moral cívica y ciudadana en el contexto de la gobernabilidad social. Bauman, Z. (2004), expresa:

> en este mundo globalizado en el que estamos inmersos, vivimos más cerca que nunca el uno del otro, compartimos más aspectos de nuestras vidas que nunca y se hace cada vez más evidente nuestra dependencia mutua. En este planeta todos dependemos el uno del otro, y nada de lo que hagamos o dejemos de hacer es ajeno al destino de los demás. Desde el punto de vista ético, eso nos hace a todos responsables por cada uno de nosotros. La responsabilidad "está ahí", firmemente colocada en su lugar por la red de interdependencia global, reconozcamos o no su presencia, la asumamos o no (p. 28).

Lo cierto es que en un mundo global, único y común a todos, el mal afecta de manera universal, aunque en distintas proporciones, magnitudes y matices. La globalización es entre otras cosas, un desafío ético y en este desafío al entronque familia-escuela se le presenta una gran responsabilidad histórica: Propiciar un tipo de formación más allá de la instrucción intelectual, capaz de someter las fuerzas globales nocivas al control democrático para que observen los principios éticos de convivencia humana y justicia social. Un tipo de

formación que eleve la condición del género humano al rango planetario, al rango de la humanidad:

> En donde la misión de la educación se eleve al rango de educación para la era planetaria, capaz de fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, E., 2003:22).

La escuela y la familia pueden jugar un papel importante en este desafío ético, desarrollando un proyecto formativo que eleve la condición identitaria humana a rango planetario, para la formación de ciudadanos y ciudadanas globales. De no asumir este reto histórico, las dos instituciones emblemáticas de la sociedad, corren el riesgo de anclarse en sus propias rutinas y rituales, encerrarse en sus murallas, aislándose del peligro que llega del exterior, o en su defecto, les queda la opción de refugiarse en la quietud de la cronología histórica, seguir siendo transmisoras de información o cumpliendo el rol que demanda el mercado laboral. Pese a estas opciones de acomodamiento, es difícil que tanto la familia como la escuela, puedan evadir los conflictos y tensiones externas. Ambas instituciones siguen teniendo un peso considerable en el imaginario de los ciudadanos: las perciben responsables de la formación de buenos ciudadanos, constructoras de valores y de disciplina social. Esperan verlas contextualizadas, la familia motor del desarrollo social, interviniendo la una y la otra, en la formación cívica, restableciendo el rol protagónico del docente, de manera, que este deponga el antiguo rol de poder absoluto en el aula de clases por uno centrado en el ejercicio pleno de la pedagogía dialógica en los diferentes eventos pedagógicos: familia y escuela construyendo y resignificando el tejido social.

El currículo es percibido como una herramienta capaz de articular la práctica pedagógica a la formación y desarrollo de los valores de ciudadanía y ética, promoviendo el ideal de ciudad y resocializando el sentido de pertenencia.

Una perspectiva civilista y formadora para la educación planetaria y que supere la visión economicista unilineal que impregna los currículos actuales, abarcando la dimensión cultural y ética de la tendencia globalizadora, pone de manifiesto las contradicciones de las que se derivan nuevos retos tanto para la familia como para la educación. Si la aspiración es consolidar un proyecto de sociedad y ser humano trascendente, se deben aprovechar los potenciales de la una y la otra y enfrentar los riesgos formando las personas que realmente las puedan reorientar. Educar para una ciudadanía global, es en este contexto educar para un mundo en el que nada es ajeno para los unos y los otros.

Luchar por una ética, una solidaridad y justicia planetaria, es la oportunidad de convertir la "jungla global", en una comunidad humana en la que tengan cabida todas las personas y todas las culturas humanizadoras.

No se trata de ninguna manera, de realizar evaluaciones exhaustivas de los proyectos educativos y los currículos que los caracterizan, hay que revisar los principios misionales, al igual que las dinámicas del enseñar y aprender, indagar acerca de los estilos de administrar y gestionar y el tipo de participación de las múltiples voces que tienen que ver en la formación de los estudiantes, con el objetivo de que la educación se coloque en su justo lugar, desde el cual sea posible cumplir el reto de una formación para la comprensión e interpretación crítica de la realidad, haciendo posible una educación orientada hacia el compromiso para la acción a favor de la justicia social y la equidad. En este sentido, el fin último de la educación, sería lograr condiciones para que los estudiantes pasen de espectadores pasivos a protagonistas morales y éticos.

Un referente pedagógico que permite el fluir de la realidad local/global, para que los estudiantes se responsabilicen y actúen en todo lo que tiene que ver con la convivencia y con el desarrollo de los derechos humanos en el mundo. Que estudiantes, docentes y padres de familias se interroguen y lleguen a la veracidad compleja de hechos tales como la pobreza en el mundo, cuáles son las interconexiones que mantienen fuera del ámbito de los derechos humanos

a una parte importante de la población. La necesidad de implicación en el debate mundial acerca del deterioro del planeta y la responsabilidad sentida de la especie humana en tan complejo problema. ¿Por qué la educación ha dejado de lado esta responsabilidad histórica?, es evidente la manera como se soslaya esta responsabilidad tanto en los proyectos educativos como en los currículos, la formación sigue un derrotero simplista y descontextualizado, pese al reconocimiento que amplios conglomerados de personas y docentes hacen acerca de la problemática del calentamiento global, solo para mencionar un ejemplo.

Una educación sistémica y dialógica implica construir un proyecto democrático que articule por lo menos los siguientes ejes:

1. Educar en la moral cívica, desde la cual se promueve la autorrealización personal de los seres humanos en la perspectiva del proyecto de vida, la formación del carácter individual, favoreciendo el autoconocimiento, la autoestima y la dimensión comunitaria.
2. Una ética dialógica, que concite la participación en una comunidad real de comunicación para el fortalecimiento de la solidaridad grupal, la democracia y la solidaridad universal.
3. La capacidad de universalización. Es decir, de ponerse en el lugar del otro, haciendo posible la solidaridad universalista.

Una formación integral capaz de articular los conocimientos locales a los universales para el desarrollo tanto personal como social, buscando el fortalecimiento de una ciudadanía que trasciende la perspectiva "cívica", del ciudadano como sujeto de derechos y obligaciones y se orienta hacia la ciudadanía global/cosmopolita que defiende la pertenencia a una comunidad planetaria, aludiendo a una ética de la especie humana, desde la cual se asume una postura crítica con el *statu quo*.

> Se requiere religar la ética de la comprensión entre las personas con la ética de la era planetaria que no cesa de mundializar la comprensión. La única y verdadera mundialización que estaría al servicio del género humano es la de la comprensión, de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.
>
> Las culturas deben aprender las unas de las otras y la orgullosa cultura occidental que se estableció como cultura enseñante debe también volverse una cultura que aprenda. Comprender es también aprender y re-aprender de manera permanente (Morin, E., 2006:107).

En la complejidad, el enseñar y aprender dejan de lado su connotación simplificadora y se asumen como un proceso en permanente deconstrucción-construcción y reconstrucción, en lo que González, J. (2009:46) denomina: estudiante que aprende, desaprende y reaprende, de tal manera, que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de pensarlo y reflexionarlo para el apropiamiento de su esencia compleja.

La educación para la ciudadanía global se asienta en tres grandes pivotes:

1. Una concepción integral de la educación.
2. Una educación en valores que desarrolle la perspectiva ética.
3. Una perspectiva sociopolítica que desarrolle la necesidad de adoptar compromisos para mejorar la situación de quienes han sido excluidos.

Es un tipo de educación que contextualiza a sus protagonistas para luchar contra la exclusión social y contra todo tipo de discriminación, favoreciendo la comunicación entre identidades mediante mecanismos intersubjetivos facilitadores de la construcción de nuevos imaginarios sociales que potencien el mejoramiento de la participación y el trabajo cooperativo. En este proceso juega un papel importante la urdimbre construida en el imaginario social respecto a las concepciones que tienen los estudiantes en relación con los valores morales, éticos para la formación de la ciudadanía y el rol que desempeñan las instituciones educativas.

Cuando se plantea una perspectiva didáctica transdisciplinar constructiva dia-

lógica del conocimiento, se enfatiza en el paso de un acto pedagógico basado en la instrucción magistral o de enseñanza directa, a un tipo de conocimiento fundamentado en el diálogo. De esta manera, la información no se transmite como un cuerpo de hechos, en la mayoría de los casos sin ningún tipo de interés para los estudiantes, sino como un tipo de actividad pedagógica compleja, cuya construcción de conocimientos tiene sentido para el estudiante siempre y cuando dicha trama sea posible concebir como una construcción significativa. La información se construye en la perspectiva dialógica desde el contraste y el consenso.

Lo anterior implica una especie de pedagogía de la mutualidad donde la reflexión significa no aprender en crudo sino hacer que lo que se aprenda tenga sentido entenderlo. En la base de esta apreciación subyace aquel tipo de "intuición" de Bruner (2000:71), de que: el proceso de interiorización depende de la interacción con los demás, de la necesidad de desarrollar categorías y transformaciones que correspondan a la acción comunitaria y es precisamente lo que se busca desde esta investigación.

GOBERNABILIDAD EDUCATIVA: MÁS ALLÁ DE LA RACIONALIDAD OPERATIVA

El origen de la utilización reciente del término gobernabilidad, está íntimamente vinculado a su inclusión como problema a abordar por la Comisión Trilateral durante la década de los años 70. Esta inclusión es el resultado de la constatación de un incremento en la insatisfacción y desconfianza que provoca el funcionamiento de las instituciones democráticas en los países desarrollados. La Comisión Trilateral adopta una interpretación claramente conservadora del concepto gobernabilidad al asociarlo principalmente con una sobrecarga de demandas sociales frente al Estado (Huntington y otros, 1975). Desde esta interpretación la ingobernabilidad está asociada por un lado, a la falta de eficacia de los Estados para responder a los crecientes reclamos de la sociedad en el marco de las condiciones económicas existentes y, por otro, a

la pérdida de confianza de la ciudadanía hacia los políticos y las instituciones democráticas al no encontrar cumplidas sus demandas (Rojas Bolaños, 1995).

RELIGACIÓN Y BUCLES EDUCATIVOS EN LA TRANSFORMACIÓN CIUDADANA: LOS CIUDADANOS Y CIUDADANAS QUE DEMANDA EL CONTEXTO

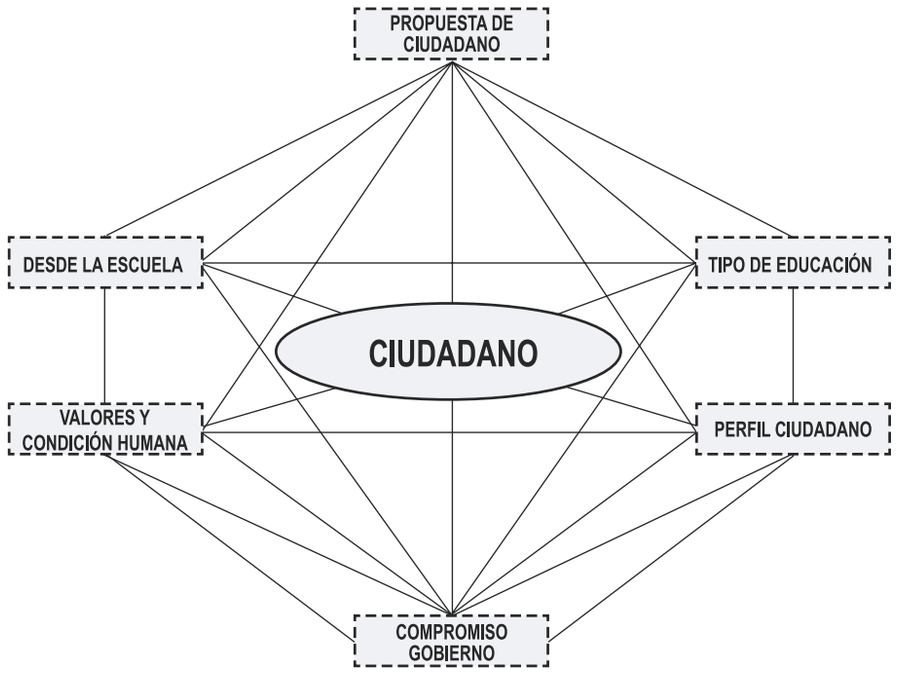
El avance de una educación cívica a una educación ciudadana, implica una nueva conceptualización del aprendizaje, centrado en la formación por competencias en el desempeño como persona humana integral.

La pertenencia a la ciudad no es pasiva sino poderosamente activa: El ciudadano y ciudadana se hace haciendo su ciudad; "no es objeto de pertenencia de la cosa-ciudad, sino que pertenece a un sistema de acciones de la que él o ella son fuente" (Thiebaut, C., 1998:25). El fin de la acción no es lo que este ciudadano o ciudadana hace sino su hacerse al mismo tiempo ciudadano, libre, autónomo con fuerte sentido de pertenencia, es decir, es un proceso "recursivo" por el cual la organización de la formación ciudadana se activa y produce en su espiral nuevos elementos y efectos que son necesarios y recurrentes para lograr la generación de la conducta ciudadana y cívica en un nivel de reorganización permanente formando en este proceso nuevos bucles de autonomía y reconocimiento ciudadano.

Lo que se evidencia desde el imaginario del colectivo interviniente en la investigación, es la urgencia en la formación de un nuevo tipo de ciudadano y ciudadana, es decir, nuevos bucles recurrentes en la ciudadanía que den sentido a un nuevo estilo de vida de la colectividad. Una concepción que trascienda las fronteras de la perspectiva "cívica" de aquel tipo de ciudadano a ultranza como sujeto de derechos y obligaciones, complaciente y adaptado al *statu quo* que pueda desarrollar en su interacción con la ciudad, dejando de lado por incomunicación y exclusión, el vertiginoso desarrollo de la ciudadanía global/cosmopolita, que clama por la inserción en la comunidad mundial, aludiendo

Tabla 3. Propuestas para la transformación ciudadana

Categorías	Sub-Categorías	Promedio respuesta
Propuestas para la Ciudad	Responsabilidades definidas para la inclusión	**48,5**
Tipo de Ciudadano	Se hace haciendo ciudad. Cívico, pertinente	**54,18**
Desde la Escuela	Formación integral contextualizada	**48,21**
Tipo de Educación		
Escuela	Laboratorio de construcción de democracia	**46,49**
Maestro	Comprometido con la formación integral	**43,55**
Perfil del Ciudadano	Otros estilos de vida	**34,18**
Perfil y Compromiso Gobierno		
Perfil	Consecuente con la ética y sentido de lo humano	**36,49**
Compromiso	Más ciudadano, comprometido	**56,84**
Valores y Condiciones Humanas		
Valores	Tolerancia, pertenencia, responsabilidad	**41,76**
Condiciones Humanas	Integrales	**49,54**



de manera desesperada a una ética universal de la especie humana que garantice la existencia de la vida planetaria.

Las fronteras de la exclusión, invisibilizan la posibilidad de vivir y desarrollar la crítica a un tipo de compromiso liberador de la irracionalidad en la que se mueven miles de compatriotas que escarban su mínima supervivencia biológica en los desechos de la gran urbe[7]. Por ello, en la investigación es recurrente el sentido o llamado que se hace desde el imaginario colectivo. Frente a esto qué se espera de una ciudad y de una escuela que formando una urdimbre sean verdaderamente educadoras, formadoras y transformadoras del sentido de lo humano. En la tabla 4 se evidencia la urgencia: Más tolerancia, sentido de pertenencia, responsabilidad, disciplina, respeto, más y mejores prácticas de los valores ciudadanos y más urbanidad, claman algunos.

En el contexto de las escuelas como esferas o comunidades críticas democráticas, la educación para la formación de un tipo de ciudadano y ciudadana persigue proporcionar a los estudiantes las herramientas para que comprendan críticamente el mundo desde una "ética planetaria"[8], al tiempo que participan en contextos vivos y democráticos de praxis comunitaria. Se supone que la escuela debe ser un laboratorio de construcción de democracia, en este escenario, es evidente la urgencia de transformar la educación y al mismo tiempo, las mentes y las actitudes de sus moradores. En la investigación el imaginario identificado, los reclamos de los docentes en las diferentes mesas de trabajo así lo evidencia: la ciudadanía demanda y señala una serie de propuestas para la "nueva escuela", la cual ha de comprometerse con un "nuevo tipo de educación para la formación de un ciudadano", cuyo perfil esté directamente

7. En muchas ciudades de Colombia y América Latina, miles de seres humanos deambulan por las calles y sitios lúgubres arrastrando su pesada existencia sin ningún futuro a la vista, escarbando en los desechos que produce la población privilegiada.
8. Morin nos habla de la autoética, socioética, antropoética y de la ética planetaria, porque concibe al individuo, a la sociedad y a la especie como categorías interdependientes. El problema actual de la ética, no está en la prescripción y en la norma, sino tener claro hasta dónde el resultado de nuestras acciones corresponde con nuestros propios intereses, lo que demanda la sociedad y el planeta. Mi ética, acota, es una ética del bien pensar y en ello está implícita mi concepción de pensamiento complejo.

Tabla 4. Qué esperan los ciudadanos y ciudadanas para lograr que su ciudad sea un mejor vividero

Componente	Sub-Categorías	Promedio pregunta
Mas tolerancia	Convivencia inclusiva	44,79
Sentido de pertenencia	Regeneración del civismo	30,28
Responsabilidad	Gobernabilidad integral	21,13
Disciplina	Fortalecimiento de la organización	21,11
Respeto	Valores de la identidad	66,34
Práctica de valores	Urgencia de la moral cívica	23,24
Se necesita urbanidad	Convivencia integral	70,70
NS/NR		0,70

relacionado con el compromiso ético y los valores propios de la condición humana. Un tipo de educación cuyo currículo se oriente hacia la formación para la ciudadanía local/global, evidencia otra concepción de la escuela en cualquiera de sus niveles, modalidades y procesos. Se concibe como un centro de aprendizaje, de intencionalidad democrática, de actitudes y prácticas éticas en relación con los compromisos vividos como miembro activo de la comunidad. En el decir de Morin, "la regeneración democrática supone la regeneración del civismo, la regeneración del civismo supone la regeneración de la solidaridad y de la responsabilidad" (2001:137).

Sin duda, dos de los objetivos que a nuestro modo de ver en esta investigación son emergentes en el modelo educativo que se promueve en la urbe están íntimamente asociados a lo planteado por Chomsky (2007:34). Se manifiesta la urgencia de escuelas con un compromiso social más frontal, donde se promueva sin ambigüedades el mundo democrático, proporcionando a los estudiantes herramientas críticas para llegar al fondo de los hechos y de esa manera, la educación coadyuve al desenmascaramiento de la manipulación, las mentiras, las creencias y los dogmas fetichizados para la utilidad y el sostenimiento de los intereses de aquellos que por mucho tiempo detentan el poder. Un proyecto educativo desde esta orientación compromete tanto a los estudiantes como a

los docentes, en una práctica pedagógica ética de la democracia, ayudándoles a experimentar y descubrir por sí mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento, proyectada hacia la familia y la sociedad.

Muchas ciudades de América Latina, se desenvuelven en el hibridismo cultural, social, económico y educativo, la población en su mayor parte está ajena al conocimiento de la dialéctica de la urdimbre social, el tejido humano cada día está más deteriorado. La educación se encuentra en una especie de paroxismo, por un lado, la urgencia estatal de asumir en la práctica pedagógica, nuevas cargas normativas para regular los diferentes procesos, por ejemplo, la evaluación, tal como se vive en Colombia con el Decreto 1290/2009, a partir de esta normatividad se pretenden resolver las contradicciones históricas en lo atinente a la calidad educativa, mediante la implementación de un nuevo sistema evaluativo que define la promoción de los estudiantes en términos de competencias, habilidades e indicadores para el desempeño laboral, es decir, para satisfacer específicamente el interés técnico.

Por el otro lado, la urgencia de masificar la educación para responder a indicadores económicos de cobertura, para lo cual, los cupos en las instituciones oficiales, se promocionan por cuñas como cualquier mercancía y por último, la exigencia de que los estudiantes, logren puntajes representativos en las diferentes pruebas de Estado, independientemente de las lógicas de sus propias necesidades como seres humanos. Lo anterior, evidencia un tipo de educación que se siente representada en los llamados indicadores de cobertura sin entrar en negaciones acerca de su importancia, pero una concepción de calidad de la educación, va más allá de un indicador de naturaleza cuantitativa. En la sociedad global, en la que parece que todo viene establecido a partir de las llamadas fuerzas de la globalización, las cuales impactan todas las esferas de la vida, incluyendo la reorganización de las personas, afectando de manera dramática la identidad individual y colectiva, *se requiere transitar por un proyecto educativo alternativo donde la formación humana sea la transversalidad inmanente en el proceso*. En este tipo de situación es notoria la urgencia

de la autoorganización educativa para orientar tanto a los estudiantes como a los docentes en la construcción de las decisiones fundamentales para la vida, estimulándoles la capacidad de indagación para llegar al fondo de las cosas.

En este contexto, la gobernabilidad es concebida desde las esferas gubernamentales, en el cumplimiento de las políticas públicas, con funcionarios eficientes, con manuales de convivencia ajustados a la realidad social y humana. La escuela debe adecuar sus manuales de convivencia a la urgencia de la moral cívica y la ética planetaria, con una responsabilidad compartida y materializada en un gobierno escolar democrático.

La añoranza es vivir en un contexto social bajo parámetros de gobernabilidad, representado en el orden, la tolerancia, el amor, la seguridad social, la equidad de género, entre otras. Carr y Kemmis que asumieron la teoría social crítica y comunicativa de Habermas para desarrollar una teoría educativa fundamentada en el potencial práctico, precisaron su concordancia con el proceso de concienciación planteado por Freire en los siguientes términos:

> El proceso por el cual el pueblo, entendido como compuesto por sujetos no recipientes, sino conscientes, alcanza una comprensión cada vez más profunda tanto de la realidad sociohistórica que configura sus vidas como de su capacidad para transformar esa realidad (1988:169).

Estos referentes son claves a la hora de construir y desarrollar un proyecto educativo orientado al fomento de la ciudadanía global, en la recuperación del discurso y praxis de una formación integral capaz de contrarrestar los efectos nocivos de la concepción tecnocrática de la educación. Una decisión de esta naturaleza, posibilita avances en un tipo de escuela como comunidad de aprendizaje y comunicación favoreciendo prácticas pedagógicas emancipadoras, las cuales se materializan en los currículos educativos que construyen las instituciones educativas para direccionar el proceso formativo.

La primera tarea de la educación consiste en ayudar a los estudiantes a desarrollar las formas de investigación crítica que les permitan comprender cómo nuestra sociedad ha llegado a tener las estructuras actuales y sobre esta base, ayudar a los estudiantes a desarrollar formas de acción y de reflexión que les permitan participar en la lucha contra la irracionalidad, la injusticia y las privaciones de la sociedad. Para conseguirlo la escuela socialmente crítica ofrece a los estudiantes proyectos que requieren el desarrollo cooperativo del conocimiento y del discurso, la organización democrática y tareas socialmente útiles. Implica a la comunidad entera en el trabajo de la escuela y rechaza las barreras burocráticas que separan la vida y el trabajo de la escuela de la vida y el trabajo de la sociedad. Motiva a los estudiantes hacia la reflexión sobre la sociedad y la reflexión autocrítica sobre sus propios conocimientos, formas de organización y acción. La educación socialmente crítica trata de modelar formas de vida social racionales, justas y facilitadoras para trabajar contra la ideología dominante contemporánea (Kemmis, 1993:125).

Lo anterior, supone una comunidad educativa verdaderamente comprometida en la construcción y desarrollo curricular utilizando la comunicación en múltiples vías para lograr el sentido buscado de la experiencia compartida, transformando a su vez dicha experiencia en saber pedagógico culturalmente válido, en donde la capacidad intersubjetiva viabiliza la negociación de los significados, confiriéndole sentido a situaciones y experiencias que van más allá del aquí y el ahora. El hecho de concebir el uso de la intersubjetividad como una mediación comunicativa evidencia el empobrecimiento en el que se encuentran sumidas muchas esferas de la realidad educativa bajo un régimen de transmisión de dirección única en la que un solo profesor o profesora transfiere información a estudiantes (profesor o profesora de grado o curso en nuestro contexto social). Desde esta perspectiva, ¿cuál sería la mejor manera de concebir la subcomunidad interactiva docente-estudiante? Es posible una aproximación a la respuesta desde el planteamiento de Brunner (2000)

> Más que un modelo de transmisión-recepción, parece más exitoso una subcomunidad de aprendices mutuos en la que los aprendices se "andamian" unos a otros conducidos por el profesor que ha perdido el monopolio de la transmisión pero no ha perdido la autoridad, que facilita, guía y dinamiza el proceso, animando a compartir responsabilidades y autoridad (p. 38).

Para los educadores progresistas, en el decir de Freire, diálogo, amor y compromiso están íntimamente ligados por un proyecto global construido democráticamente para el fortalecimiento de la justicia social. En un currículo dialógico representativo de este tipo de proyecto, el diálogo se convierte en una mediación didáctica transversal vinculado directamente con los procesos de transformación y por ello, desde la investigación se coloca el amor en el contexto de la autoorganización compleja de la pedagogía y la educación articulado con la esperanza y la transformación en el sentido de McLaren fundamentado en el pensamiento freireriano:

> No hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y de recreación, si no hay un amor que le infunda. Además de fundamento del diálogo, el amor es también diálogo. De ahí que sea esencialmente tarea de sujetos y no pueda darse en la relación de dominación. El acto de amor está en comprometerse con la causa de los oprimidos, estén donde estén; comprometerse con la causa de su liberación. Pero este compromiso, por ser amoroso es dialógico. Como acto de valentía, no puede ser sensiblero; como acto de libertad, no puede ser pretexto para la manipulación, sino generador de otros actos de libertad. De no ser así no es amor. Solo con la supresión de la situación opresora es posible restaurar el amor que en ella estaba prohibido. Si no amo al mundo, si no amo la vida, si no amo a los seres humanos, no me es posible el diálogo (2004:162).

Una educación para la ciudadanía global es una tarea urgente que debe ser asumida por todos los estamentos para construir "hombro a hombro", un mundo más humano, ofreciendo al máximo "proyectos e ideales de felicidad que son irrenunciables" (Cortina, A., 1999:120). La superación de una sociedad egoísta y excluyente es una tarea a asumir mediante modelos formativos más centrados en la condición humana en el contexto de la responsabilidad social y de la ética planetaria, a partir de los cuales sea posible formar hombres y mujeres emprendedores, capacitados, conciliadores, comprometidos, líderes, honestos, responsables, con principios y valores. Es decir, la gama completa de la dimensión humana integral. A este modelo de ser humano, le subyace de igual manera, un tipo de escuela y de maestro, que reúna entre otras, las siguientes cualidades: Una escuela, responsable, orientadora, social, comprensiva, tolerante, humanista y con calidad para todos y todas. Un maestro, con una nueva didáctica, con capacidades que responda a los nuevos tiempos, comprometido y con valores.

Una formación centrada en valores, frente a la condición humana, para lograr el cambio y la transformación. Valores tales como: la honestidad, responsabilidad, amabilidad, respeto, amor, tolerancia; éticos y morales, humildad y responsabilidad ambiental (Tabla 5). De tener en cuenta esta propuesta, se avanzaría hacia un modelo educativo centrado en la "enseñanza de la condición humana", si se tiene en cuenta que el ser humano, es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada de la educación a través de los currículos y planes de estudios por asignaturas disciplinares, lo cual históricamente ha imposibilitado el conocimiento del ser humano en su integralidad. Esto se manifiesta en la investigación como una emergencia: la restauración, de tal manera, que cada sujeto humano desde el lugar en el que se encuentre desarrolle conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos (Morin, 2001:17).

Tabla 5. Valores y condiciones humanas que se espera sean formados para lograr el cambio y la transformación humana que demanda el contexto

Componente	Respuestas	Promedio pregunta
VALORES		
Honestidad	19	11,18
Responsabilidad	40	23,53
Amabilidad	12	7,06
Respeto	33	19,41
Amorosos	7	4,12
Tolerancia	23	13,53
Éticos y morales	22	12,94
Humildad	10	5,88
Responsabilidad ambiental	1	0,59
NS/NR	3	1,76

Una educación para la ciudadanía global, es construida por todos aquellos que se sienten comprometidos con la esperanza en la posibilidad de que el mundo debe ser más justo y humano, frente a la inercia y en el que todo fluya sin importar lo que pueda acontecer. Más allá del entrenamiento técnico en el que se encuentran empecinados muchos gobernantes y agentes del establecimiento, colocando en la agenda de prioridades la preocupación mecánica por la memorización de contenidos, se postula el desarrollo de una educación crítica y de la curiosidad, que permita identificar las cosas que más convienen, "despertar la conciencia más amplia que tiene en cuenta todo lo humano. Una educación para la ciudadanía global, persigue una educación humanizada" (De Paz, D., 2007:281). Una educación de cara a la realidad social coadyuvando la tendencia contemporánea de afianzar cada día las prácticas escolarizadas con actitud de mansedumbre, propiciando la formación de un mundo masificado, mediante un currículo que le da prelación a la información derivada de las disciplinas científicas, las cuales son "enseñadas" en forma supersimplificada, descuidando no solo la formación en la estética, las humanidades, la mitología, la poética, el arte, sino también los derivados del conocimiento emancipatorio. El resultado que se obtiene de este modelo educativo es un mundo más despersonalizado, cosificado y moldeado por las teorías del desarrollo técnico e instrumental. Un modelo educativo centrado en la ciudadanía global:

> Apuntaría hacia la decodificación del ser humano, apuntalándolo a la posesión de sus costumbres, por medio de la revaloración crítica de su cotidianidad, y a la vez, brindando el acceso a la ampliación de su universo, a través de la generación de conocimiento o de su apropiación y simultáneamente revalorando su saber. Solo en ese momento se podría hablar de la riqueza y enorme gama del acervo cultural humano con su variada, amplia y multifacética posibilidad para expresarse (Muñoz, J., 1999:100).

El campo epistemológico, el campo del saber, de la comunicación necesaria y de los modos más afectados para "llegar a saber", se convierte en el tema fundamental de la educación democrática en la medida en que la capacidad emancipadora de la educación, se conciba como poder y compromiso social en la construcción de saber productivo, una frónesis ético-política capaz de propiciar desde el currículo la articulación sistémica de juicios críticos, capacidad interpretativa y deliberativa, visión de integralidad y formación de la responsabilidad social y ciudadana. En consecuencia, la educación se concibe en el marco del compromiso social como construcción de sentido y posibilidades de un pensamiento crítico a partir de los siguientes aspectos:

1. Formación de ciudadanos y ciudadanas responsables de su compromiso social para protagonizar la historia en diversos espacios y movimientos.
2. Ruptura del pensamiento lineal y reinvención del poder de la ciudadanía.
3. Promover nuevas mediaciones didácticas para la reconstrucción de las bases metodológicas del pensamiento con la finalidad de religar el pensamiento estandarizado.
4. Promover bucles emergentes en el pensamiento de los docentes en cuanto prácticos y reflexivos con la finalidad de religar la lógica del gerencialismo.
5. Concebir la calidad de la educación como apertura a la complejidad y a la globalidad de las relaciones humanas, religando el enfoque educativo restringido a la medición y verificabilidad de la productividad.

El debate pedagógico no debe focalizarse como un asunto exclusivo de la responsabilidad de las disciplinas en la formación del estudiante, dejando de lado la cuestión ética, que plantea nuevas vías para construir proyectos educativos comprensivos, integradores de las diversas dimensiones del ser humano. De allí que se promulgue por un debate y reflexión pedagógica desde la participación dialógica, donde el diálogo se concibe como una "esfera de lo público".

Se podría pensar en una pedagogía que busca desde lo dialógico la "conectividad" entre los enfoques pedagógicos para sacarla de la cárcel de la enseñanza, posicionarla en el aprendizaje y en los contextos de acción, es decir, devolverle su rol histórico como teoría de las relaciones sociales, del saber y del conocimiento y eje de la cultura, en un contexto global. Lo que está en juego en este dilema, es una postura crítica a todos los principios que debido a su pretensión de estatuto de racionalidad universal, nieguen la multidimensionalidad de la acción humana decidiendo de antemano cómo se constituyen y cómo se han de ubicar todos los sujetos en la sociedad.

A nuestro entender una postura ético-pedagógica de la educación democrática para la consolidación de la ciudadanía y la gobernabilidad social, debe orientarse por las siguientes coordenadas:

1. Como proceso de construcción de identidades en relación a sistemas de poder, redes sociales e intercambio de saberes.
2. Construyendo desde el PEI una visión política que forme parte de una plataforma sistémica para revitalizar la vida pública democrática.
3. Nutrirse de una teoría ética que dé sentido a las circunstancias históricas en las que transita el ser humano y a sus prácticas sociales en redes de poder.
4. Una postura pedagógica donde la identidad ciudadana se ubique en el lugar de la crítica del sujeto y de sus complejas posiciones.

Lo que se pretende resaltar es que la función de la escuela en cualquiera de sus niveles se reoriente en función de los nuevos compromisos históricos que le

toca asumir al ser humano en su condición de sujeto planetario. Es posible lograr una pedagogía de la transformación si los maestros convierten su práctica pedagógica en una práctica dinamizadora y una práctica de desafuero frente a lo lineal fragmentario y descontextualizado.

Los estudiantes son sujetos históricos complejos y necesitan una pedagogía que desde sus didácticas les orienten a la lectura de los textos de su propia vida. Necesitan interpretar los lenguajes y los discursos en que se encuentran inmersos para poder reinventarse a sí mismos.

La tarea de construir desde lo local, debe anclarse en un proceso de autorreflexión que incita a las siguientes preguntas: ¿qué debe aprenderse?, ¿cómo lograr una verdadera democracia participativa que garantice la construcción de la ciudadanía y la moral cívica para el fortalecimiento de la ética planetaria?, ¿de qué manera las diferencias basadas en la exclusión están inscritas en nuestra identidad como seres sociales? Las urbes tienen retos que deben ir más allá de los manuales y del conocimiento credencializado. El imaginario de los habitantes es consecuente con la necesidad de la autoorganización de la función formadora de las escuelas, para legitimar los discursos formalizados en los manuales de convivencia y derechos humanos que se vienen promoviendo en forma masiva y de esa manera, lograr la formación en competencias ciudadanas, en una moral cívica centrada en la ética planetaria como expresión de la gobernabilidad social que demandan sus diferentes estamentos.

Es posible que en este proceso la pedagogía crítica en articulación con la investigación acción-participación logren una comprensión lo más profunda posible de las anteriores preguntas y de muchas otras surgidas de la autonomía individual y colectiva. Es un acto de esperanza, que en el decir de McLaren, apuntala la razón crítica y activa la acción. Pese a la complejidad de lo que se propone, es posible que pase mucho tiempo antes de lograrse, pero no debe perderse la esperanza de continuar difundiéndolo entre los colegas y estudiantes y es precisamente el compromiso y la acción derivada de la investigación la que se promueve en la obra.

Una práctica pedagógica como la demandada busca el fortalecimiento de la conciencia de los estudiantes, haciéndolos conscientes del valor de la historia en la reafirmación de su identidad y de su papel como constructores de esta.

DESAFÍOS Y EMERGENCIAS CURRICULARES EN LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍAS GLOBALES

Es evidente en América Latina la emergencia de movimientos sociales y ciudadanos respecto a la búsqueda de nuevas formas de asociatividad y de acción política que develan de manera incesante el agotamiento de un paradigma liberal de la ciudadanía para interpretar las nuevas aspiraciones de diversidad y autonomía que orientan estos movimientos ciudadanos. Se viene gestando una ciudadanía plural, que pone de relieve el agotamiento de valores individuales en la necesidad de unas relaciones humanas que propugnan por una justicia ecológica y de género, la lucha contra las discriminaciones y la valoración de la multiculturalidad, es una nueva ciudadanía que propende por el respeto de la vida en todas sus manifestaciones y que busca camino de empoderamiento desde los currículos escolares enfatizando en los siguientes tópicos:

1. La determinación de los derechos civiles y sociales de los seres humanos.
2. Intervenciones mucho más directas de las agendas de opinión pública mediante el control ciudadano de las políticas gubernamentales.
3. Reinvención de la escuela, para lograr su verdadera y democrática participación en la construcción de una ciudadanía con historia y para la historia.
4. Una demanda para un desarrollo humano económico y ambientalmente sustentable.

Formar para la ciudadanía implica una especie de proyecto didáctico hermenéutico, una acción pedagógica orientada a procesar los metarrelatos y microrrelatos de las comunidades y grupos sociales, una manera didáctica de recuperar la memoria crítica y una aproximación a una tradición ética fundada en ciertos mínimos universales, que en nuestro entender deben ser los derechos humanos.

Es importante que la escuela entienda que la ciudadanía se concibe en cuatro dimensiones, las cuales fueron evidenciadas en la investigación realizada.

1. La ciudadanía como una realidad jurídica, que hace que los sujetos tengan deberes y derechos constitucionales.
2. La ciudadanía como expresión de la convivencia democrática, desde la cual se actúa responsablemente en la esfera de lo público y se ejerce la titularidad democrática en los márgenes de la ética y de la política.
3. La ciudadanía como fenómeno cultural y comunicacional, desde la cual es posible que el ciudadano globalice los dilemas y problemas de la ética pública, se forme juicios críticos dando sentido a la ciudadanía moral.
4. La ciudadanía como rememoración crítica, para la recuperación del sentido memorial de los actos pedagógicos y como símbolo de los límites de la modernidad como proyecto humanizador.

Un aporte significativo de la educación a la construcción de una ciudadanía global relevante en el contexto de la gobernabilidad social, no debe restringirse a su papel en la reproducción social. Por el contrario, empoderar la democracia exige enfatizar en el rol que debe desarrollar la educación en el fortalecimiento de la capacidad y competencias de los actores de la sociedad civil en la articulación con su contexto y con el Estado en el ejercicio de la ciudadanía global.

Un tipo de educación en esta dirección, se fundamenta en tres grandes dimensiones (Filmus, 1994). La primera hace referencia a la esencia del Estado, a partir de la cual la escuela debe asumir el compromiso de formar ciudadanos para hacer valer sus garantías frente a arbitrariedades políticas. Es un tipo de formación que tiene como finalidad potenciar las capacidades ciudadanas para contrarrestar eficazmente las amenazas de medios administrativos, fiscales, militares, ideológicos de control que ha acumulado el Estado moderno. La segunda está directamente asociada al concepto positivo de libertad, expresado en el ideal de condición humana como soberana de la autoridad estatal. La tercera es un tipo de formación para el pleno ejercicio de la participación

política, no solo como el derecho universal de ejercer el voto, sino también en el conjunto de las instituciones sociales. Hace referencia a ciudadanos partícipes activos en los partidos políticos, organizaciones cívicas gubernamentales, organizaciones sindicales, empresariales, confesionales, comunitarias, estudiantiles, entre otras, que conforman la red global desde la cual se posibilita el ejercicio democrático de la ciudadanía.

Es bien claro el aporte de la escuela en la construcción de la ciudadanía global, desde la cual es posible identificar dos vertientes: La primera se refiere al desarrollo de competencias para comprender la complejidad de los procesos sociales de fin de siglo (Ibarrola y Gallart, 1994). Este tipo de comprensión adquiere prestancia en los procesos de poder elegir entre los programas, proyectos y candidatos o también, para ser protagonistas directos de procesos políticos y sociales. La segunda vertiente está enraizada en el desarrollo del pensamiento crítico, el respeto al pluralismo, al disenso y a la participación democrática. Estas vertientes deben articularse sistémicamente a los proyectos educativos, a los currículos y a los diversos proyectos de aula que se desarrollan en las escuelas.

Una propuesta curricular de esta naturaleza, propende por la formación de ciudadanos capaces de asumir la organización democrática como alternativa para demandar aquellos bienes y servicios que les corresponden, tales como la educación, la salud, la justicia, la seguridad, la sustentabilidad ambiental, entre otros, dando lugar a una verdadera inclusión, condición fundamental en el logro de la calidad de vida.

La construcción de una ciudadanía global no responde exclusivamente al fin ético, el efecto sistémico de esta, es una mayor socialización de los códigos de modernidad entre la ciudadanía, implica un sensible incremento de la competitividad global de la sociedad, evidenciando un avance significativo en el mejoramiento de los indicadores de igualdad.

Entonces, el abordaje de la problemática de la gobernabilidad democrática desde la perspectiva del compromiso histórico de la educación, insta al debate acerca de las condiciones de gobernabilidad de los propios sistemas educativos, si se tiene en cuenta, el avance de una especie de "vasallaje", a las que son sometidos los estamentos de tales instituciones, para conseguir unos mínimos de atención y respuestas a la satisfacción de necesidades, algunas olvidadas desde hace lustros. En contraprestación, la comunidad educativa, compromete su soberanía individual y colectiva en aras del apetito burocrático y de poder de algunos gobernantes de turno. Entonces, en la perspectiva crítica que caracteriza la obra, se asume la gobernabilidad democrática de los sistemas educativos en un contexto de transición, como la conjugación de las capacidades de todos los actores del proceso educativo, de articularse en la dirección de los cambios y transformaciones que demanda la sociedad, sin la zozobra de las amenazas y la interrupción de procesos que siembran incertidumbres en la sociedad.

EMERGENCIA PARA ORGANIZAR EL CONOCIMIENTO: MÁS ALLÁ DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN DEVIENE LA REFORMA DEL PENSAMIENTO Y DE LAS ACTITUDES

> El principal objetivo de la educación en la era planetaria es educar para el despertar de una ciudad-mundo. Sin embargo, no es posible comprender el porvenir de una sociedad mundo, que implica la existencia de una civilización planetaria y una ciudadanía cosmopolita, sin comprender el devenir de la planetarización de la humanidad y el desafío de su gobernabilidad (Morin, 1999:26).

La pregunta que se suscita frente al papel de la educación en el sentido de la responsabilidad social que le compete es ¿si debe la educación en sus diferentes niveles y modalidades adaptarse a la sociedad o la sociedad a las instituciones educativas?, Morin responde a dicho interrogante desde la trascendencia de la complejidad, lo cual da pie para asumir la contextualización

como pretexto para ubicar la problematización a partir de la reflexión acerca de las tendencias estratégicas en las que se encuentra atrapado el sistema social local/global, para esto las luces se perfilan a partir de las concepciones y pronunciamientos realizados en eventos internacionales como la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 (Cartagena, Colombia) cuyo prisma ideológico se mueve en la necesidad de reconocimiento del mundo globalizado, la preocupación por conocer el impacto de las tendencias en la educación superior y la reafirmación de su función social en relación con tales tendencias.

En el documento "De la exclusión a la equidad" (ASCUN, 2002-2006) considera que la situación no ha variado sustancialmente en los últimos años, no obstante que el mundo se viene enfrentando a fenómenos novedosos y complejos que de una u otra manera redundan en la dinámica de la educación superior. En la búsqueda de sentido, suscitando la necesidad de miradas prospectivas y para ello el paradigma de la simplificación oferta la identificación de las principales tendencias en las cuales interactúa e interactuará la educación en la disyuntiva de formular planes estratégicos para el desempeño óptimo institucional en lo que han denominado "horizonte futurible" y de esa manera, responder a estándares e indicadores de eficiencia y eficacia como garantía de competencia y competitividad en el mundo globalizado.

En los países desarrollados la tasa de crecimiento tiene un comportamiento negativo, reflejándose en la composición de la pirámide poblacional, en donde hay una mayor participación de personas mayores y adultos jóvenes, en comparación con los países en vías de desarrollo cuya pirámide se mueve más hacia los jóvenes y niños. Esta situación tiene un impacto directo en la población con menos recursos económicos, en relación con los factores de inclusión. En razón de lo anterior, se describen las siguientes tendencias, las cuales ameritan profunda reflexión en lo que Morin, ha denominado los retos del siglo XXI y la doble misión de la educación.

TENDENCIAS Y ESCENARIOS QUE ENCAPSULAN Y TRASLAPAN LA MISIÓN HUMANISTA DE LA EDUCACIÓN

1. **Movilidad poblacional.** Este aspecto se ha venido dinamizando notablemente si se tiene en cuenta la movilidad de personas que por razones de estudio y trabajo buscan minimizar el impacto biopsicosocial, sin descontar amplios sectores de exiliados en otros países (550.000. *El Tiempo*, junio 19-2008). La movilidad ejerce un efecto directo sobre la educación superior, ampliando supuestamente la base de democratización para el acceso sin llegar a minimizar la negación de recursos para garantizar una educación inclusiva en el real sentido de la palabra, en consecuencia, la proporción de adultos calificados en educación superior en los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) ha pasado del 22% al 41% entre 1975 y 2000 (ASCUN, 2007), China, por ejemplo, ha duplicado su población estudiantil y la India le sigue el paso.

La proporción de personas que acceden al Sistema de Educación Superior es comparativamente mayor en los actuales momentos que en ningún otro de la historia, esto se deriva del análisis de la dinámica de la matrícula: entre 1970 y 1990, el número de estudiantes matriculados en la enseñanza superior, se multiplicó por más de dos, pasando de 28 a 69 millones. En 2002, el número de matriculados ascendía a 122 millones. Según los análisis prospectivos, es posible que la población mundial de estudiantes universitarios alcance en el 2025, la cifra de 150 millones. No es una progresión solo válida para los países desarrollados, África, Asia y América Latina, debido al crecimiento demográfico, han venido aumentando, aunque no en la misma proporción, por ejemplo, mientras que en los países desarrollados las tasas de matriculados en la educación superior, pasó de 2,2% en los años 60 a un 59% en el 2002; en los países en vías de desarrollo, tales tasas, solo aumentaron del 1,3% al 4%. En América Latina, el aumento pasó del 1,6% al 29% (UNESCO, citado por ASCUN, 2007).

2. **Tecnologías de la información y comunicación.** El avance desaforado del uso y aprovechamiento de nuevos materiales y de las TIC define a su vez lineamientos para orientar los comportamientos del mercado nacional e internacional, incidiendo en la demanda de profesionales formados especialmente en competencias específicas que respondan a tales requerimientos. Las fronteras en la producción de conocimiento se están sustentando en teorías tales como la del caos, de la complejidad, la interculturalidad, la formación por competencias, la autoorganización, la inclusión, la justicia y la equidad, que buscan darle otro direccionamiento y sentido en la perspectiva de un proyecto educativo planetario, demandando nuevas reflexiones y análisis de los principios misionales de las instituciones de educación en los diferentes niveles educativos, en la búsqueda de pertinencia y coherencia que fundamenten nuevas profesiones de pregrado y posgrado (maestrías y doctorados) con nuevos enfoques, metodologías, tiempos, espacios y ambientes de aprendizaje.

Pero en América Latina y el Caribe esta situación no se aprovecha de manera racional; por el contrario, las brechas del conocimiento entre los países altamente desarrollados y el resto se están ahondando. Hoy por hoy los problemas de la educación afianzan el hiato histórico por el afán desmedido en el dato, la cuantificación, los estándares y los indicadores, comprometiendo más recursos económicos, más segregación en los procesos de matrícula, más dependencia de los organismos crediticios mundiales para poder sobreaguar en las exigencias del momento: competencia y competitividad. Académicamente implica una racionalización brutal de los llamados créditos académicos con la finalidad de "flexibilizar el currículo", pero al mismo tiempo más racionalización en la relación costo-beneficio para la formación de un estudiante en cualquiera de los grados académicos. Al respecto Morin (1999:103), es claro cuando expresa:

> Todo esto es necesario por supuesto, se necesitan más créditos, más docentes, pero debe respetarse un mínimo demográfico en los cursos para que el docente pueda conocer individualmente a cada estudiante y ayudarlo en sus necesidades singulares. Se requieren reformas en cuanto a flexibilidad, a la aligeración, a las instalaciones, pero estas modificaciones, si es lo único que se hace son "pequeñas reformas" que ocultan aún más la necesidad de la reforma del pensamiento.

La globalización y la economía del conocimiento están atrapando al mundo en la llamada "revolución blanda", en la cual el conocimiento está reemplazando los recursos físicos como principal motor de crecimiento económico. Según los cálculos de la OCDE es posible que entre 1985 y 1997 la contribución de la industria basada en el conocimiento se haya incrementado del 51% al 59% en Alemania y del 45% al 51% en Gran Bretaña. Las mejores compañías están dedicando por lo menos un tercio de sus capitales en inversiones intangibles, tales como investigación y desarrollo, licencias y mercadeo (UNESCO, 2007, citado en ASCUN).

Estas situaciones presionan a las instituciones educativas, llevándolas a revisar de manera permanente y angustiada sus principios misionales y sus proyectos educativos y curriculares, ignorando que una verdadera reforma en la educación en cualquiera de sus niveles, no es pertinente si continúa dándose sobre el eje de los agujeros negros invisibles y que están llevando a la muerte del planeta.

Solo será posible una verdadera reforma educativa, cuando se logre en las mentes, en esto el mismo Morin, señala el bloqueo del llamado "círculo vicioso", en el siguiente sentido: No se puede reformar la educación sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron previamente las instituciones educativas. Las corazas de resistencias para lograr tales reformas, son poderosas, si se tiene en cuenta que muchas mentes de directivos y docentes se encuentran ancladas en la racionalidad instrumental, sin embargo, pese a la impo-

sibilidad lógica de superación de las dos grandes contradicciones, no es totalmente imposible su derrumbamiento, aunque esto implique procesos largos, con grupos minoritarios y a veces muy penosos.

Es posible iniciar con ideas y reflexiones marginales, las cuales van tomando fuerza, comprometiendo amplios conglomerados, hasta lograr desestabilizar el viejo paradigma y de esa manera, lograr el avance de un proceso emergente si se tiene en cuenta que el mundo en el que nos encontramos viviendo se caracteriza por sus relaciones e interconexiones en el ámbito global, en donde los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, ambientales, sociales, culturales, económicos, son todos recíprocamente interdependientes.

Para describir este mundo de manera más adecuada, se necesita una perspectiva más amplia, holista y ecológica que no es ofrecida por las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente, necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir, una transformación fundamental de nuestros modos de pensar, percibir, valorar y actuar (Martínez, M., 2007:21).

Se pretende que la educación forme al individuo en la perspectiva de un pensamiento superior, autónomo, en diversidad de aprendizaje, mediante la flexibilización en tiempos y espacios, la formación transdisciplinar y a lo largo de la vida, la doble titulación, el reconocimiento de saberes adquiridos en otros escenarios de aprendizaje, lo cual implica modernas metodologías para la certificación de conocimientos y competencias profesionales pero por encima de todo otros tipos de esperanzas en la formación de un ser humano nuevo.

3. **Ciencia, tecnología e innovación.** Con los programas de formación en investigación de alto nivel, de definición de políticas científicas y tecnológicas en las instituciones de educación superior, de difusión y utilización

del conocimiento, de identificación de brechas y delimitación de mapas del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación, la consolidación de grupos de investigación de excelencia y la creación de otros nuevos grupos, el fortalecimiento del vínculo universidad-empresa-sociedad, la internacionalización de la ciencia, la tecnología y la innovación, ¿se podría responder a tales exigencias? Es indudable que estas situaciones ejercen una gran tensión sobre las universidades, llevándolas a revisar de manera permanente y compulsiva sus principios misionales y proyectos curriculares, enfatizando teóricamente lo que en la práctica es invisible y negado: la necesidad de formar al estudiante desde la práctica del aprendizaje autónomo, la diversidad de ambientes, las nuevas didácticas, la flexibilización en tiempos y espacios para el desarrollo de las competencias que demandan los programas académicos, la sociedad, el contexto humano en particular y los llamados énfasis laborales con enfoques disciplinares, compartimentalizados y supraespecializados, en una carrera vertiginosa por la doble titulación, certificación de conocimientos y competencias profesionales para su reconocimiento global, dejando muchas veces de lado, la formación humanista y planetaria que demanda el ser humano hoy.

A todo esto, dónde queda el compromiso social de transformar el sistema educativo desde los niveles de la formación inicial, con la finalidad de lograr un tipo de formación que responda a las necesidades de construcción de un nuevo tejido social más humano, solidario, convivencial y que desde los primeros años de vida logre incorporar gradualmente el verdadero sentido de la responsabilidad social, para que se construya un escalaje desde la perspectiva de la meritocracia a partir de un proceso sistémico de excelencia. Un anillo formativo que va escalando competencias integrales fundamentadas en las oportunidades de desarrollo de las potencialidades hasta lograr niveles óptimos de desarrollo humano.

4. **Emergencias y convergencias tecnológicas.** Las llamadas tecnologías

convergentes forman parte de la dinámica contemporánea del desarrollo técnico-científico, involucrando de manera sinérgica varias tecnologías transformadoras, tales como la Nanociencia y Nanotecnología, la Biotecnología y Biomedicina, incluyendo la Ingeniería Genética, las Tecnologías de la Información y Comunicación, las Ciencias Cognitivas, las cuales involucran la Neurociencia Cognitiva, constituyendo la combinación del conocimiento para la manipulación de la materia viva con la inerte, logrando con sus experimentos impactar directamente a sectores estructurales de la economía, la política, lo social y lo ambiental. En esto juega un papel muy importante otro tipo de manifestación de transdisciplinariedad, como es el caso de la biopolítica, a partir de la pregunta ¿Qué se entiende con poder sobre la vida?, indudablemente es una pregunta difícil de comprender y de contextualizar sobre todo si estamos trabajando en una obra sobre pedagogía y educación, pero la perspectiva de la gobernabilidad social da los méritos para tratarla por su complejidad en implicaciones y para ello situamos la posible respuesta desde el fenómeno biotecnológico.

El poder sobre la vida es ante todo y sobre todo poder sobre la vida en común. La biotecnología es una técnica que incide sobre la vida y a su vez es un saber sobre la vida. En esta doble condición se despliega como una forma de racionalidad, de modificación, para hacerlo adecuado a lo humano, de lo que viene al encuentro y también de comprensión de lo que acontece, lo que se vive. Como poder sobre la vida. La biotecnología es fuerza de empuje que, en tanto que vence, hace ganar inteligibilidad para las cosas y hace retroceder lo ignoto, lo inconveniente, lo inapropiado. Es igualmente, una forma de constitución de una sociedad, de una vida humana en común de una racionalidad compartida (Ugarte Pérez, J., 2005: 34).

Por consiguiente, la biotecnología en su convergencia es una forma de racionalidad, es un modo de poder sobre la vida y se convierte en la máxima expresión de una cultura capaz de albergar en su seno la más variada

diversidad, hasta el punto de poderse sospechar que nada queda fuera de su dominio. Nunca como en estos tiempos había tenido el ser humano a su disposición tanta materia para poder hacer una multiplicidad de cosas a su antojo y la multiplicidad de materia de la que dispone no es más que la expresión del poder del que goza. El ser humano como materia en permanente evolución y como resultado de esa evolución son elementos de la misma racionalidad. Sin embargo, entre uno y otro término de esa racionalidad no puede descartarse de ninguna manera la perspectiva ética. Ella le da sentido a lo verdaderamente humano.

La sociedad de la que formamos parte se fundamenta en principios biopolíticos excluyentes de amplios segmentos poblacionales, y solo cuando los problemas llegan a su límite, a su exacerbación, la sensibilidad social se muestra sorprendida y afectada. Desde esta perspectiva la inclusión social, toma ribetes modales, si se tiene en cuenta en que por un lado, se generaliza un discurso político de la inclusión y el paternalismo estatal y por el otro lado, millares de ciudadanos deambulan por calles y avenidas en las grandes y medianas ciudades abandonados a su propia suerte. Son personas gobernadas pero sin la presencia del Estado, tienen deberes pero no derechos. Este tipo de "igualdad" ante las leyes, sirve para extender los principios positivos del Gobierno.

Hasta cierto punto, estos principios positivos de la legalidad del Gobierno, legitima un tipo de "eutanasia social"[9] como forma soterrada del Estado de ignorar su compromiso social. Pero la intervención eugenésica por la vía de la experimentación bajo la égida del poder estatal y en nombre

9. Es un tipo de política practicada de manera soterrada por el Estado cuando deja abandonado a sus gobernados a su propia suerte hasta llegar a situaciones de inanición y muerte incluso, en las puertas de centros hospitalarios, cuando millares de niños deambulan por las calles aspirando goma, matando gradualmente sus mejores años de vida, sin día y sin noche de esperanza, ni un sol de consideración que les alumbre. La política neoliberal se manifiesta como alternativa a estos problemas, puesto que al eliminar la acción del Estado en muchas instancias de la vida, se eliminarían también los errores que comete.

del bienestar social, es también un acto cruel ya que su objetivo puede ir encaminado a la búsqueda de una gradual disminución de la población.

El sistema de control y autoridad en el campo científico ha cambiado su naturaleza en el tiempo y en la geografía mundial. En consecuencia, las tendencias observables sugieren una transformación significativa en los aspectos existentes. La división entre ciencia hegemónica y ciencia periférica, afianzada en el siglo XX, refleja una realidad contingente que supone formas específicas de organización y control. El prestigio y el ejercicio de poder en la ciencia toma diversas formas: dirigir un importante laboratorio, editar una revista líder, coordinar un comité que gestiona fondos para la sostenibilidad de la investigación, entre otros compromisos.

Teniendo en cuenta que las pretensiones de la ciencia son universales supone una aplicación de sus resultados en igualdad de condiciones en todas partes. Los científicos suelen extender con cierta facilidad este principio a cuestiones de métodos e incluso en el ámbito de los valores y criterios para juzgar su producción, instalándose así un campo competitivo global sobre la base del universalismo y las publicaciones, las cuales son percibidas como el mecanismo más importante para regular el sistema internacional de competitividad científica.

En consecuencia, la biopolítica se esfuerza tanto por incrementar la productividad de los sujetos como la aceptación de los principios que sostienen el Gobierno. Es una forma de racionalidad que confía en que al potenciar la vida, más sus capacidades que su número, se pueden desarrollar al máximo las facultades del conocimiento científico y el poder tecnológico, obteniendo grandes ventajas económicas de las diversas formas de vida vegetal y animal. Parecería un fenómeno de gran poder social en apariencia, pero ¿ciencia para qué y para quién? Esta es una de las razones del por qué la escuela en sus diversas modalidades y niveles debe considerar estas implicaciones en concepciones tales como la inclusión, el proyecto educativo, el currículo, las prácticas pedagógicas, entre otras.

Estudiar las implicaciones de la biotecnología es tratar de dilucidar sus diferentes caras y para que el análisis resulte equilibrado es importante aclarar que no todo es negativo, puesto que sus experimentos han permitido un mejor tratamiento de enfermedades consideradas catastróficas, se ha incrementado significativamente la esperanza de vida de la población y muchos Estados establecen recursos considerables para la gestión social, incluida la educación en algunos casos. En síntesis, la vida bajo esta concepción ha dejado de ser un regalo divino, un resultado del amor o del azar para convertirse en una consecuencia de la intervención política, mediante la práctica cotidiana del poder político y económico. La naturaleza en sus diversas manifestaciones es manipulada con frecuencia por las medidas gubernamentales. Sin embargo, la biopolítica es un concepto desconocido pese a sus profundas implicaciones en todas las esferas de la vida. El término como tal no ha sido acuñado aún al Diccionario de la Real Academia Española, caso contrario el término "Bioética", que viene siendo la "Aplicación de la ética a las ciencias de la vida"[10]. Es muy importante este avance: la aplicación de los principios de la ética a la vida, pero no se ha considerado el dominio que sobre ella ejerce la política.

La necesidad de vivir en la llamada "aldea global" y de una circulación universal de los conocimientos a través de redes, incidiendo en la movilidad de estudiantes, profesionales e investigadores con competencias para la construcción, fortalecimiento y posicionamiento de las comunidades científicas. La educación y en especial la superior, se ve notablemente impactada por la globalización, lo cual se evidencia en el auge de la internacionalización de sus relaciones académicas y de investigación, mediante convenios, alianzas, movilidad de estudiantes, investigadores, profesores, proyectos y publicaciones. De igual manera, la creciente competitividad internacional ha colocado en primer plano la necesidad de fortalecer la

10. *Diccionario de la Real Academia Española*, vigésima segunda edición, 2001, corregida en noviembre de 2004:319. En: Moliner, María, edición 2002, se incluye la bioética, pero no la biopolítica.

cultura de la evaluación organizacional para el aseguramiento de la calidad y, de esa manera, obtener reconocimiento mediante la acreditación y certificación de calidad, si se aspira a formar parte del llamado "Ranking internacional", como el que publica anualmente el Institute of Higher Education de la Shanghai Jiao Tong University.

Esta tendencia influencia fuertemente la cultura del trabajo en red, mediante la creación y fortalecimiento de los espacios regionales, nacionales e internacionales de la educación superior, en una especie de educación sin fronteras, compaginados con las transformaciones de los modelos de prestación de servicios, como expresión de la implementación de las TIC. Desde esta perspectiva, las universidades tradicionales están abocadas a desarrollar procesos de autoevaluación que les permita avanzar hacia la implementación de programas, proyectos y estrategias versátiles sobre los estilos creativos de organización y gestión que motiven a los potenciales usuarios a seleccionarlas para sus procesos formativos, pues de lo contrario, estarían condenadas a desaparecer.

Sin embargo, se evidencia en esta carrera competitiva que muchos de tales portafolios de servicios no reúnen las condiciones de calidad que demandan las actuales tendencias. Ante esta situación, la UNESCO previene sobre el peligro de la mercantilización de los servicios de la educación superior, si se tiene en cuenta, que en el 2002 el mercado mundial de la formación en este nivel representaba más del 3% de la totalidad del mercado de servicios. La OCDE ha calculado que en el año 2000 los ingresos obtenidos por los Estados Unidos a través de los estudiantes extranjeros en sus universidades ascendieron a 10.290 millones de dólares, cifra muy superior al conjunto del gasto público en enseñanza superior en toda América Latina.

En este mismo sentido, la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe –CRES– (Cartagena de Indias, 2008) declaró

que la educación suministrada por proveedores transnacionales, exenta de control y orientación por parte de los Estados nacionales, favorece una educación descontextualizada en la cual los principios de pertinencia y equidad quedan desplazados. Ello amplía la exclusión social, fomenta la desigualdad y consolida el subdesarrollo. Debemos, entonces, promover en nuestros países las leyes y los mecanismos necesarios para regular la oferta académica, especialmente la transnacional, en todos los aspectos claves de una educación superior de calidad.

Además, según la CRES (2008), la incorporación de la educación como un servicio comercial en el marco de la Organización Mundial de Comercio (OMC) ha dado lugar a un rechazo generalizado por parte de diversas organizaciones relacionadas directamente con la educación superior, pues ello constituye una fuerte amenaza para la construcción de una educación superior pertinente en los países que acepten los compromisos exigidos en el Acuerdo General de Comercio y Servicios, y ello supone graves daños para los propósitos humanistas de una educación integral y para la soberanía nacional. Por ende, desde la CRES, se advierte a los Estados de América Latina y el Caribe, sobre los peligros que implica aceptar los acuerdos de la OMC y luego estar obligados por estos, entre otros aspectos lesivos, a orientar fondos públicos hacia emprendimientos privados extranjeros implantados en su territorio, en cumplimiento del principio del "trato nacional" que en ellos se establece. Asimismo, se afirma el propósito de actuar para que la educación en general y la educación superior en particular, no sean consideradas como servicio comercial.

Por lo tanto, la universalidad de la ciencia y de los saberes, implica que estos puedan generalizarse y difundirse en cualquier otro lugar diferente a donde se producen, independientemente de barreras geográficas y culturales. En esta forma, lo global tiene consecuencias globales y puede utilizarse como referencia para las acciones locales. De allí el eslogan: "pensar globalmente y actuar localmente".

Las universidades deben entonces aprovechar el espacio educativo global mediante la estrategia de alianzas y cooperación ya que la globalización impulsa a la educación superior y a la investigación hacia un espacio global. Desde esta perspectiva la educación superior sin fronteras, surge como una realidad inatajable en el marco de un proceso lleno de amenazas y oportunidades. Por encima de todo, la globalización debe preservar la diversidad y estimular la cooperación, las redes de investigación y la movilidad. Frente a esto vale la pena preguntarse, ¿en este proceso cómo queda la educación en los niveles precedentes? ¿Qué se viene haciendo al respecto? ¿Provocará esto una especie de eutanasia en las instituciones educativas sobre todo las de mediano y bajo desarrollo económico y tecnológico?

5. **Democratización y equidad.** Para lograr la equidad y romper el círculo vicioso de la pobreza, la educación superior recurre a una multiplicidad de estrategias, entre las cuales se encuentran modificaciones a los procesos de admisión de estudiantes, para darle cabida a grupos raizales, afrodescendientes, indígenas y población vulnerable, entre otros casos; realización de actividades académicas conducentes a nivelaciones y/o adaptaciones a ritmos y condiciones de aprendizajes, sistemas tutoriales, sistemas propedéuticos, con la finalidad de profundizar en la democratización y la equidad de oportunidades de acceso. A pesar de esto, no se debe dejar de lado el crecimiento de la educación superior privada especialmente en países de América Latina. La privatización de la educación superior, se evidencia por la aparición de una serie de protagonistas en el ámbito y es posible que hacia el 2020 las llamadas universidades empresariales creadas inicialmente para actualizar las competencias de los empleados sean más numerosas que las universidades tradicionales (ASCUN, citando a la UNESCO, 2007). En tal sentido es importante que la sociedad busque las formas de asegurar un equilibrio de los grupos vulnerables y minoritarios al derecho de tener acceso a la educación superior.

¿Cómo entender la equidad desde esta perspectiva educativa? Es importante tener claro que en el mundo la diversidad hace posible la vida. En la naturaleza nos señala la riqueza de la variabilidad de especies y en la sociedad, es fuente de riqueza cultural y motor de cambio. Entonces, la equidad está directamente asociada a la justicia, parte de la convicción de que no existe una mayor injusticia que tratar como igual lo que es diverso (Novo, 1995). La apuesta por la equidad implica la necesidad del autoconocimiento y la autoaceptación de los individuos y las colectividades así como el conocimiento y la aceptación de los demás. Significa en definitiva, el rechazo a la imposición de una única forma de pensar, de hacer y de actuar lo cual perpetúa los sistemas de dominio de las minorías sobre las mayorías.

6. **Construcción de capital social.** Es evidente la preocupación y el compromiso en la restitución de lo público, afianzado por los factores de confianza y gobernabilidad social, guiados por una ética de las relaciones sociales y el manejo constructivo de los conflictos, lo cual potencia las redes de solidaridad social conducentes a entender la educación como un sistema holístico que incluya el desarrollo humano, social, cultural y profesional. Lo anterior plantea la necesidad de generar proyectos y programas en las instituciones educativas desde la perspectiva de la formación integral, la creación y consolidación de las comunidades científicas, la integración de sus redes, la creación de espacios comunes para la gestión académica y la proyección social como herramientas para la transformación institucional y social.

La educación tiene un importante papel que jugar en estos escenarios, especialmente en la promoción del diálogo intercultural y la construcción de una cultura de paz, tolerancia y convivencia expresión de la ciudadanía. Desde estos escenarios tiene la responsabilidad histórica de formar personas capaces de desenvolverse en situaciones de incertidumbre, aportar a la consolidación de las sociedades del conocimiento en el marco de

la libertad de pensamiento la autonomía integral y de la educación para la ciudadanía.

7. **Creación de nuevas regulaciones conducentes a los sistemas de aseguramiento de la calidad.** En el ámbito de la educación superior, el siglo XX fue el de la autonomía y el XXI será el de la evaluación y la competitividad. La evaluación, la acreditación y certificación se convierten en los procedimientos que validan la calidad de los servicios que ofertan las instituciones educativas. Con la educación transnacional, al pasar también a regular la relación de lo nacional e internacional, surge una diversidad de opciones que buscan flexibilidad y excelencia. Las agencias acreditadoras sopesan las funciones desarrolladas, los principios misionales y las necesidades de la sociedad y socializan los resultados de manera abierta ante las instituciones y la sociedad con la finalidad de ganar adeptos. Este tránsito de agencias certificadoras también permea a la educación básica y media, formándose una especie de cordón bursátil para tales empresas, las cuales llegan a las instituciones educativas y entes gubernamentales ofertando paquetes completos de asesorías, acompañamiento y certificación al mismo tiempo.

8. **Transformaciones curriculares.** Se observa en esta tendencia la necesidad de los ambientes multiculturales y transculturales, la flexibilidad de las estructuras de aprendizaje y evaluación, ajustadas a las personas, a la individualidad y libertad de rutas académicas, los ajustes a los procesos derivados de los principios misionales mediante la puesta en marcha de la cultura de la autoevaluación permanente, la ruptura entre las disciplinas y los desarrollos transdisciplinares, el tránsito de una educación centrada en la magistralidad vertical a una educación no lineal, individualizada, la movilidad académica, la formación y evaluación por competencias, la web como mediación en los procesos pedagógicos, el aprendizaje colaborativo apoyado en la investigación. Estas, entre otras, son situaciones a considerar en los proyectos académicos en los diferentes niveles educativos, escenarios pedagógicos para los que el gran grueso de docentes no está lo suficientemente preparado. La tensión y la emergencia en el cambio de concepciones, pensamiento y actitudes para que efectivamente pueda transformarse la educación.

9. **Educación permanente y postgraduada.** El postgrado, como un ámbito educativo distinto y con reglas específicas, competencias, concepción y desarrollo de la investigación y de los saberes disciplinares, se manifiesta como un espacio de educación transnacional que tiene su propias lógicas de especificidades debido a las opciones curriculares, asociadas a la división social y técnica del trabajo y a los desarrollos de la investigación. Por su grado de virtualización e internacionalización, los postgrados de alto nivel (maestrías y doctorados) se caracterizan por su mayor comparabilidad y competitividad a través de indicadores globales: publicaciones indexadas, redes de investigación, profesores internacionales, doctores de planta, dobles titulaciones, entre otros. Las universidades están abocadas a embarcarse en esta dinámica de la educación de pregrado y posgrado transnacional, virtual y transfronteriza, utilizando la movilidad de académicos, las sedes de instituciones en el extranjero, las megauniversidades a distancia, el nacimiento de filiales o franquicias universitarias a escala global, con todas las implicaciones que esto tiene si no se han logrado minimizar las contradicciones relacionadas anteriormente y los entes gubernamentales aceptan que llegó la hora de definir políticas de formación permanente de alto nivel para que sus docentes puedan asumir los retos de estos escenarios con toda la propiedad del caso.

10. **Cooperación internacional para el desarrollo.** Es el instrumento mediante el cual se establecen relaciones más justas entre los pueblos y sitúa a las personas en el centro de todos los esfuerzos para que cada ser humano pueda desplegar sus potencialidades. Esta actividad se fundamenta en el acceso a la educación, a las condiciones de salud, a la satisfacción de necesidades básicas y el fortalecimiento de la participación ciudadana.

Propicia un cambio de mentalidad y de actitud en las sociedades al dar paso a la cooperación solidaria para contraponer a la globalización como fenómeno que se extiende a expensas de la diversidad y la autonomía de los Estados nacionales, de la identidad de las culturas y de las necesidades humanas, con efectos económicos, sociales, geográficos y políticos, los cuales impactan nefastamente la educación, sobre todo aquel tipo de educación centrado en la condición humana, como sujeto responsable de la sostenibilidad planetaria.

La globalización, al igual que la mundialización, conllevan la idea de la conformación de un mundo único a escala planetaria donde la eficacia individual y la competencia del mercado son los motores del progreso y del desarrollo, dejando tirados en el camino a los no competitivos y reforzando la desigualdad, la cual excluye a la mayoría de las personas de las posibilidades de desarrollo, generando una crisis de incalculables proporciones si se tiene en cuenta que lo que se exige desde este paradigma del "eficientismo académico intelectual", es que los estudiantes se adapten a la sociedad mundializada, en la cual el acceso al saber ocupa el primer lugar para entrar al mercado laboral o ganar un sueldo decente. En lo atinente a los currículos, estos son evaluados como desconectados de tales necesidades económicas, por tal razón, los organismos internacionales abogan por reformas que asuman tales responsabilidades, exigiéndoles a las instituciones educativas la fusión entre saberes transmitidos y saberes construidos y la organización de tales instituciones para que respondan a tales requerimientos. Por ello, no es extraño que la masa profesoral y estudiantil, frente al tema de la autoevaluación con fines de acreditación y/o certificación, sea "capacitada" e "instrumentalizada" para diligenciar formatos homogéneos que garanticen el reconocimiento social.

Para minimizar el impacto negativo de tal situación se constituye el espacio de la cooperación internacional con la finalidad de afianzar los lazos de interacción interinstitucional en múltiples modalidades. La internacionalización solidaria se entiende como el conjunto de acciones cooperativas entre instituciones de diferentes países para el mutuo beneficio. La internacionalización solidaria se convierte entonces, en una actividad transversal que puede influir en las políticas públicas e institucionales, la formación docente, la oferta educativa, la educación permanente, las actividades de proyección social y la vinculación con la sociedad del conocimiento minimizando el impacto negativo que pudiese tener la agresividad de la mundialización del conocimiento.

En relación con los retos de la misión de la enseñanza, Morin hace las siguientes propuestas:

1. Proporcionar desde la enseñanza una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar, dedicarse a los problemas multidimensionales, globales y fundamentales.
2. Preparar las mentes para que respondan a los desafíos que plantea para el conocimiento humano la creciente complejidad de los problemas.
3. Preparar las mentes para que enfrenten las incertidumbres que no dejan de incrementarse, no solo haciéndoles descubrir la historia incierta y aleatoria del universo, de la vida, de la humanidad, sino favoreciendo en ellas la inteligencia estratégica y la apuesta a un mundo mejor.
4. Educar para la comprensión humana entre los seres cercanos y los que están alejados.
5. Enseñar la ciudadanía terrestre, enseñando la humanidad en su unidad antropológica y sus diversidades individuales y culturales, así como en su comunidad de destino propia de la era planetaria, en la que todos los humanos se enfrentan a los mismos problemas vitales mortales (1999:106-107).

En consecuencia, pensar que la reforma de la educación debe pasar exclusivamente por la privatización, la eficiencia y la eficacia para que los centros escolares sean competitivos, es negar la problematización y las ambivalencias en la que se encuentran la ciencia, la técnica, la formación, el desarrollo humano

y la razón. Es necesario desde los currículos problematizar la concepción de progreso, el cual no solo depende de una necesidad histórica sino de la voluntad consciente de los seres humanos.

Antes que pensar en una reforma de la educación en sus diferentes niveles y desde los mandatos economicistas, es necesario que la comunidad académica y educativa reflexione acerca del papel que juega el pensamiento como necesidad democrática en el llamado desarrollo científico, tecnológico, social, cultural y económico. La misión de la educación moderna debe enfocarse hacia la responsabilidad social de formar ciudadanos y ciudadanas capaces de enfrentar los problemas de su tiempo, de frenar la corrupción, la violencia, el desenfreno económico y político que está acabando con la vida planetaria. Detener con la calidad de su pensamiento el avance vertiginoso de una tecnocracia, que dirige y violenta con sus parámetros econométricos y mecanicista-reduccionistas todos los ámbitos de la institucionalidad, anulando de esa manera, los derechos de participación democrática de los ciudadanos y ciudadanas.

La verdadera reforma de la educación, debiera partir por unir lo que está separado, aislado; un proyecto educativo y un currículo emergente lucharían por el reconocimiento del ser humano, la naturaleza, el cosmos y la realidad tal como son y no como los otros quieren presentarlo.

Hoy más que nunca, se requiere una verdadera reforma educativa, cimentada sobre la base de la reforma del pensamiento con lo cual sería posible articular los diferentes tipos de pensamiento, religar lo que está desunido, fragmentado y que confunde las concepciones y decisiones de los seres humanos, frente a su destino en particular y el destino socioantropológico planetario.

> Indudablemente, la mundialización transforma la misión de las universidades, ya lo hemos señalado, y esto es evidente en las sociedades contemporáneas, sin embargo, la educación tendrá que fortalecer las actitudes y aptitudes que permitan superar los obstáculos enquistados en la dinámica social producidos por las estructuras burocráticas y las institucionalizaciones de las políticas unidimensionales. La participación y la construcción de redes sociales se basan en un concepto de asociacionismo que supone el modelo hegemónico del hombre blanco, adulto, técnico, occidental, con la finalidad de revelar y despertar los fermentos civilizatorios femeninos, juveniles, seniles, multiétnicos, multiculturales del patrimonio humano. El desarrollo de estas redes asociacionistas permitirán fortalecer la dinámica de la hélice de la segunda mundialización, aquella que porta los gérmenes para la posible construcción de la ciudad mundo (Morin, Ciurana y Motta, 2003:137-138).

La educación según el pensamiento de Morin, es al mismo tiempo conservadora, regeneradora y generadora, por tal razón, tiene al unísono, una función trans-secular por las articulaciones, relaciones y conexiones, presente-pasado-futuro y una misión transnacional que le permite conservar su dimensión nacional pese a la presión internacional, esto es posible gracias a su autonomía universal. En este juego de responsabilidades entre lo nacional e internacional, en la entelequia educativa, es fundamental su espíritu conservador. Por esta cualidad la educación salvaguarda su patrimonio individual y universal, con la finalidad de proteger de la voracidad tecnocientífica la integración cultural y la multidiversidad, pero tal conservación no desconoce los avances científicos, culturales y sociales, de lo contrario, sería una institución cerrada, dogmática y reaccionaria.

El poder asumir con responsabilidad histórica la problematización de cada tiempo es lo que engrandece el espíritu innovador y al mismo tiempo conservador de la educación. Desde la perspectiva dialéctica compleja[11] tiene que adaptarse de manera simultánea a las necesidades del tiempo histórico de la

11. Una concepción dialéctica distinta donde la comprensión de la solución de las contradicciones se aparta de los tradicionales modelos explicativos elaborados en la historia del pensamiento filosófico. Es una dialéctica de la interrelación que predomina sobre la dialéctica de la contradicción. Delgado Díaz, Carlos (2010). *La racionalidad clásica y sus perspectivas metodológicas. Una ciencia desde el sur*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.

sociedad contemporánea, científica, informatizada, la sociedad del conocimiento, pero al unísono, tiene que enfrentar en su responsabilidad social la conservación, transmisión y el enriquecimiento del patrimonio cultural. En este contexto, se requiere asumir un proyecto pedagógico que sirva de faro iluminador en la formación de competencias, preparando seres humanos que actúen como pedagogos naturales para que asuman responsablemente las riendas de la formación de nuevas profesiones exigidas por la humanidad, propiciar una enseñanza integral: es decir, una formación planetaria, donde el sentido de lo humano sea el epicentro de interés del currículo y el sentido buscado de la misión de la universidad.

AUTOORGANIZACIÓN CURRICULAR: EMERGENCIA DE LA SUBJETIVIDAD DEL ESTUDIANTE Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

> Muchos pensadores insisten en que el tiempo de la ciencia le ha robado al universo su misterio, reclaman por ende, que ya este no inspira asombro y mantienen que no hay retorno "de la era seglar" (Congreso Complejidad 2010, La Habana, Cuba).

Retrotrayendo el debate movilizador en América Latina, acerca de la pertinencia de la investigación científica lineal en la concepción de una realidad única, en el ideal clásico disciplinar de la racionalidad científica, se interroga: ¿Hasta dónde es posible avanzar en la calidad de la educación pertinente para todos, teniendo en cuenta los escenarios tendenciales que caracterizan y proyectan el siglo XXI, en la posibilidad de hacer lecturas de la realidad socioeducativa en donde se promueve la formación de los estudiantes, las cuales no expresan marcadas diferencias con las prácticas educativas de antaño, debido al estatismo y el poder individual con el que sigue actuando un amplio conglomerado de docentes? Una lectura posible es que se viene atravesando una serie de situaciones inevitables frente a las cuales las personas tienen la posibilidad de actuar siempre y cuando se cuente con un proceso educativo posibilitador

de otros tipos de posturas para responder a tales retos. Tal situación implica asumir otras concepciones, imbricadas por una ética humana en el contexto planetario, a partir de la cual sea posible reorientar el currículo y sus diversas prácticas respecto al sentido de enseñar, qué, por qué, para qué y cómo se enseña.

> Contradiciendo el problema clásico de la indagación científica que postula en primer lugar un "mundo objetivo" invariante a la descripción y luego intenta escribir su descripción, sentimos ahora el reto de desarrollar un "mundo subjetivo" invariante a la descripción, es decir, un mundo que incluya al observador: Este es el problema central. Sin embargo, de acuerdo con la tradición clásica de la indagación científica que pregunta perpetuamente "¿cómo?" más que "¿qué?", la tarea que nos ocupa pide una epistemología acerca de "¿cómo conocemos" más acerca de "¿qué conocemos?" (Foerster, Von Heinz, 1996:64).

El planteamiento de Foerster, conduce a revisar puntos de vista y prácticas relacionadas con el cómo se conoce aun desde sus formas más sencillas en el aula de clase, porque bien reconoce el autor, "la vida no puede ser estudiada *in vitro*, se la debe explorar en vivo" (p. 64). Es evidente el reto en el cómo se conoce para avanzar hacia la concepción epistemológica de un "mundo subjetivo", en donde sea posible incluir al observador, es decir, un mundo escolar en el cual en el proceso de cómo se conoce sea incluido de manera integral el estudiante en cualquiera de los escenarios donde interactúa.

Desde la perspectiva de Piaget, es importante tener en cuenta el enlace conocimiento-experiencia a través de la acción y así lo plantea:

> No hay ningún conocimiento basado solamente en percepciones, porque estas están siempre dirigidas y acompañadas por esquemas de acción. El conocimiento por tanto, proviene de la acción (Piaget, J., 1980:23).

La pedagogía en su accionar hacia el proceso formativo del estudiante debe tener en cuenta que las ciencias no pueden seguir haciendo afirmaciones objetivas totalmente independientes del observador en nuestro caso, tanto el estudiante como el docente, lo cual evidencia una clara falta de afectividad en la ciencia como en la tecnología, donde se deshumaniza la relación persona-realidades-productos derivados de la ciencia y la tecnología. Dicha deshumanización, consciente o inconscientemente es promovida en la institución educativa. Si no basta con analizar la estructura de los llamados planes de estudio tanto en la formación básica, como en la media y universitaria, todos con pocas excepciones están estructurados sobre la base de disciplinas "insulares", que son repetidas insistentemente en los estudiantes con poca o nula aplicabilidad en la comprensión integral de las realidades.

> Si bien es cierto que la transdisciplina de ninguna manera, elimina la disciplina, ni a los enfoques disciplinarios, sí es cierto que "le pone fin al predominio de los enfoques disciplinarios, como pretensión exagerada que supone que desde una disciplina aislada se puede aportar conocimiento totalizador acerca del mundo (Sotolongo, P. y Delgado, C., 2006:68).

Esto implica la presencia del diálogo de saberes en la posibilidad de ampliar gradualmente el puente de la participación activa y democrática de las voces de las disciplinas, desde sus presupuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos, orientando las acciones conducentes a la construcción de un tejido cognoscitivo cada vez más transdisciplinar, a partir del cual es posible aprehender las interacciones internas no lineales entre las partes, constituyendo los componentes que demarcan la trascendencia.

Los autores referenciados en el contexto interpretativo de la transdisciplina, van más allá y señalan la emergencia en la superación liberadora y emancipadora de las hegemonías cognitivas y culturales, orientando el diálogo intercultural y transcultural en relación a la multiplicidad de saberes que se producen en ellas. Es importante re-pensar el olvido en el que se ha tenido desde la cultura occidental, a los saberes y prácticas culturales milenarias de las comunidades indígenas y campesinas, es decir, el conocimiento de su tejido histórico. ¿Hasta dónde el estudiante colombiano, tiene la posibilidad de comprender el verdadero sentido del tejido histórico? Por qué por ejemplo Fals Borda, habló en sus investigaciones, del llamado "Hombre Hicotea"[12], ¿qué quería significar con esto?. Es insignificante el registro histórico cognoscitivo escolar, por lo menos, en la región del Caribe colombiano, que se tiene de esta perspectiva de la cultura campesina, solo para señalar un ejemplo. Es posible que una didáctica transdisciplinar permita fortalecer los actuales esfuerzos de Occidente por trascender el ideal moderno de racionalidad, tal como lo propone Sotolongo y compañeros, dando fuerza a su propuesta transdisciplinar desde el diálogo de los saberes y las culturas, mediante una actitud abierta de a-prender del otro, en el pleno reconocimiento de que el otro tiene algo que enseñarnos y viceversa.

Con esta propuesta didáctica es posible que se logre recuperar o por lo menos fortalecer el sentido de la identidad desde los aspectos cotidianos y citadinos más sencillos hasta los más encumbrados propios de los desarrollos científicos y tecnológicos, cada uno en su justa medida de respeto y consideración.

El concepto de diversidad y multidiversidad cultural propuesto, va más allá de la territorialidad regional, también implica la convivencia de personas de diversas regiones, etnias y pueblos ya sea en una urbe e incluso, en una escuela o en la más sencilla aula de clases. Esto seguramente ha contribuido al

12. Metáfora metodológica utilizada por Fals Borda, para dar a entender la simbiosis hombre-entorno, sinónimo de supervivencia. La hicotea es un pequeño reptil (especie de tortuga de agua dulce) también llamada galápago, del género quelonio, que abunda en toda la Depresión Momposina y otras áreas lagunares (de los departamentos de Bolívar, Córdoba y Sucre) y tiene la particularidad de enterrarse durante el verano y resistir hambre y sed: es plato preferido para la Semana Santa. Está en vía de extinción, debido a esta práctica ritualista cultural. Esta caracterización del 'hombre anfibio', sirve para entender la dureza cultural entre la adversidad que se viene de muy atrás, evidenciada en el aguante de la gente común, una actitud conservadora que rodea como una concha dura un espíritu en el fondo indomable y expresivo (Fals Borda, Orlando, 1984:27B).

afianzamiento del concepto de inclusión que tanto se pregona en los actuales momentos. Tal convivencia inter-intra-regional, concita al trabajo cooperativo, para enfrentar tanto los micro como los macro problemas. La búsqueda de acuerdos por la vía dialógica se visualiza como una de las herramientas emergentes del presente siglo.

Los problemas emergentes que agobian al siglo en tránsito, ameritan enfoques y acciones más globales, por ejemplo, el calentamiento global, los fundamentalismos, las epidemias y pandemias, el deterioro del tejido humano, la extrema pobreza, entre otros, demandan de abordajes transdisciplinares y bioéticos, para lograr la comprensión de las incertidumbres del conocimiento manejables desde el enfoque de la complejidad.

La transdisciplinariedad actúa en función del equilibrio necesario entre la interioridad y la exterioridad del ser humano y esta visión pertenece a un nivel de realidad diferente de aquel del mundo actual, donde es posible que se den muchísimas transgresiones deslegitimando el valor global de este enfoque.

En caso de que esto pueda darse, ya que todo está en el mundo de las posibilidades, queda entonces el recurso de la conciliación a través de la dialogicidad en múltiples vías. Dada la importancia de este enfoque y al mismo tiempo, la incertidumbre que pueda ocasionar el uso desviado del mismo, en el Primer Congreso Mundial de Transdisciplinariedad (Portugal, 1994), se construyó la Carta de la Transdisciplinariedad, la cual se concibe como una especie de contrato moral, señalando[13] principios fundamentales, en ellos el ser humano es considerado en su dimensión irreductible a estructuras formales, el reconocimiento de los variados niveles de la realidad, regidos por diferentes lógicas; trascendencia del dominio de las Ciencias Exactas, las Ciencias Humanas, el arte, la literatura la poesía, entre otras, mediante el diálogo y la reconciliación.

13. Carta declarada en el Convento de la Arrábida para un selecto grupo de pensadores de diferentes partes del mundo preocupados por el problema de la fragmentación del conocimiento.

La Carta declara que "Una educación auténtica no puede privilegiar la abstracción en el conocimiento. Debe enseñar a contextualizar, concretar y globalizar". Frente al sentido de la economía, postula que está el principio de que toda economía debe colocarse al servicio del ser humano y no a lo contrario.

Un proyecto económico, social y educativo que busque la verdadera transformación del pensamiento de los seres humanos, debe tener en cuenta tales principios para posibilitar la verdadera transformación social. De allí el porqué resulta halagador, poder asumir el reto de la comprensión transdisciplinar desde la complejidad, para lo cual se traen a colación algunos planteamientos de Morin, que sin duda, propician una mejor ubicación epistemológica, teórica y metodológica, de lo que se quiere expresar.

Esto lo deja bien claro cuando expresa que la complejidad es el desafío, no la respuesta, porque nos coloca en la búsqueda de pensar trascendiendo las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones:

> La complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo (Morin, E., 2001:144).

¿Cómo abordar la realidad desde la perspectiva de la complejidad, y cómo podrían los maestros y maestras, asumir pedagógica y éticamente una postura de esta naturaleza? En primer lugar, deben resolverse las contradicciones epistemológicas que subyacen en las mentes de muchos docentes, ubicar los planteamientos en su justo lugar y de esa manera, emprender un trabajo pedagógico desde la óptica de la didáctica transcompleja. Vistas así las cosas, el problema de la complejidad amerita plantearse desde dos ángulos en forma correlativa: por un lado, tener en cuenta el aspecto gnoseológico, es decir, el

pensamiento de la realidad y por el otro lado, el ontológico, o sea, la naturaleza de la realidad. En ello Morin, es claro cuando expresa:

> La complejidad concierne al mismo tiempo a los dos fenómenos, es decir, a los principios fundamentales que rigen a los fenómenos y a los principios fundamentales metodológicos, lógicos y epistemológicos que rigen y controlan nuestro pensamiento (2002:415).

Es evidente una comprensión global del planteamiento de Morin en sus puntos de vista acerca de su concepción de unión-unión-desunión, en el siguiente planteamiento de vida:

> La vida es la unión de la unión y de la no unión. La vida es un hormigueo de heterogeneidades, desmesuras, dispersiones, desórdenes, antagonismos, egoísmos, errores, cegueras, en donde todo debería naturalmente descomponerse, disociarse, desintegrarse, dispersarse y, efectivamente, todo se descompone, se disocia, se desintegra, se dispersa, por la muerte. Pero también, no menos naturalmente, todo se recompone, se reasocia, se reintegra, se reúne, se solidariza en los bucles, ciclos, circuitos innumerables, entrecruzados, auto-eco-organizadores. Y lo heterogéneo contribuye a la regulación, las lógicas incompartibles forman una lógica inseparable, las ontologías sin medida común hacen emerger al ser viviente, lo dispersivo vehicula la diseminación, el antagonismo coopera con la complementariedad, el egoísmo con la solidaridad, el desorden con el orden, el todo se nutre de todo y la vida recomienza, en un hormigueo de heterogeneidad, desmesuras, dispersiones en la unión de la unión y de la desunión (1999:220).

El conocimiento humano, concita y articula sistémicamente una serie de procesos complejos que bien vale la pena que todo educador conozca y haga conocer a sus estudiantes, incluso a los padres y madres de familia, con lo cual se estaría avanzando hacia una concepción transcompleja en el sentido de la

siguiente sentencia: En la fuente de todo conocimiento se evidencia al mismo tiempo, la actividad del sujeto cognoscente y la realidad del mundo objetivo (1999:227). Aunque conservan su propia identidad, sujeto y objeto están incluidos el uno en el otro. Cada una de estas nociones es a la vez necesaria e inherente a la otra en el seno del mismo bucle dialógico. En consecuencia, desde la complejidad, el conocimiento no puede ejercerse y desarrollarse más que en un universo en el que exista la dialogicidad entre la unidad/diversidad; orden/desorden.

Para reafirmar esta tesis, Morin plantea tres condiciones fundamentales a tener en cuenta en cualquier empresa relacionada con el conocimiento incluyendo la personal:

1. La autonomía del conocimiento depende de determinadas condiciones sociales y culturales.
2. La toma de conciencia verdaderamente de las condiciones históricas, sociales y culturales determinan nuestras posibilidades de conocimiento.
3. La autoorganización de las condiciones culturales, sociales e históricas en un campo antropológico y sociológico del conocimiento.

Indudablemente un proceso complejo como el planteado, es posible que conduzca a elucubraciones relacionadas con posibles estadios de la etapa de las cavernas en relación con el problema del conocimiento y entrar a la etapa del conocimiento del espíritu y con base en esto, asumir una postura fatalista, cegada por la magnitud de las crisis, las cuales indudablemente llegan a las escuelas permeando el pensamiento de los maestros, directivos y estudiantes. Es posible que amplios sectores de la humanidad piensen que no vale la pena asumir tantos esfuerzos porque aún la humanidad se encuentra en la prehistoria del espíritu humano y que al subdesarrollo del espíritu le corresponde de igual manera, el subdesarrollo del individuo, de las relaciones intersubjetivas y de la sociedad. Es decir, con una postura de esta naturaleza, se entraría al conformismo de la especie humana, al creer que todo lo que pasa se debe a la precariedad del conocimiento, de aquel tipo de conocimiento que surge del espíritu en una connotación ética planetaria.

En consecuencia, se retrotrae la pregunta inicial: ¿Cómo se aprende? Se intenta una respuesta aproximada e inacabada desde los planteamientos de González, Juan M. (2009:15).

> La respuesta inmediata es que los estudiantes aplican el modelo de la ciencia clásica, en el ilusionismo del empoderamiento sobre la naturaleza, consistente en leyes, reglas, normas y construcción social de visiones del mundo "asociado" para no sentirnos solos en el mundo. Ya el conductismo nos explicaba el estímulo-respuesta; el cognitivismo, la construcción social, más aún, el *constructo* individual o social del constructivismo. Pero todos ellos están basados en la ciencia clásica reduccionista, ninguno mira el proceso educativo como complejo, a lo máximo se llega al enfoque sociocrítico. La educación debe ser la herramienta que libere a los seres humanos de su reduccionismo y los lleve a la complejidad de su accionar.

La complejidad de la práctica educativa es tal que nos expresa la necesidad de hacer un alto en el camino, para autoevaluar nuestro procedimiento, de considerar todos los elementos posibles en la configuración de un objeto de conocimiento que corresponda a la dialéctica de la realidad planetaria. Impone la necesidad de construir dialógicamente proyectos educativos y campos curriculares complejos, mediante una didáctica creadora, democrática y compleja, elementos sin los cuales una práctica educativa auténtica no podría darse.

Es importante comprometer a los estudiantes en hacer realidad la utopía educadora para América Latina y el mundo:

> Reinventar las sociedades en el sentido de hacerlas más humanas, menos feas, transformando la fealdad en belleza. Y para ello, es necesario reinventar las formas y procedimientos de desarrollar el acto educativo en donde aprehenden los hombres y mujeres del hoy y el mañana (Freire, P., 2003:50).

Entonces, la autoorganización curricular se evidencia como una emergencia de la subjetividad tanto del estudiante como de la realidad en su concepción globalizadora y desde esa perspectiva es posible pensar en el desarrollo de un proyecto pedagógico que emerge como posibilitador de una educación de calidad.

DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA LOS TIEMPOS DE EMERGENCIA EN LA FORMACIÓN HUMANIZADORA

Reflexionar sobre el aprendizaje es una excelente oportunidad para remitirnos a la totalidad de la persona, a su relación con los otros y con el micro y macro mundo que le rodea.

Aunque aprendizaje y enseñanza son dos procesos inseparables, se asume la responsabilidad de privilegiar el aprendizaje ya que supone una manera de subrayar el carácter activo del estudiante. Es posible que para algunos sea una diferencia sutil e insignificante, pero no es lo mismo llegar al aula de clases pensando que allí están las personas esperando a que se les enseñe, olvidando que quienes realmente están son las personas que aprenderán y enseñarán recíprocamente.

El aprendizaje concebido como un acto creador y creativo implica la capacidad de resignificar las experiencias previas, buscando "desamarrar" las interpretaciones rígidas de los acontecimientos del pasado y poder de esa manera, crear nuevas situaciones que viabilicen la re-creación de la propia persona.

El proceso de aprender debe generar muchas ansiedades, expectativas y motivaciones en la medida en que enfrenta lo desconocido, a lo insólito. El docente no debe ignorar los movimientos de la esfera subjetiva de la persona, en este caso del estudiante, ya que una de las intencionalidades de la enseñanza es provocar niveles óptimos de confusión, si esto no se da, no sucede nada, si es excesiva, el estudiante se paraliza, se atrinchera, lo que se busca es crear una confusión movilizadora (Sorín, M., 1992:18).

La confusión generada en el interior del estudiante se manifiesta como resultado de las contradicciones objetivas del exterior o del propio estudiante. Si el docente no quiere castrar al estudiante manteniéndolo de espaldas a lo que ocurre en el contexto, el carácter contradictorio de la realidad debe reflejarse en el aula, formar parte sustancial del proceso de aprender.

Asumir otro tipo de camino implica hacer una negación o una interpretación errónea de las dificultades del aprendizaje, ya que tener dificultades en el aprendizaje no significa únicamente cometer errores, tener incapacidad o inhabilidades, carencias o límites informativos, es también no poder alcanzar el máximo potencial, no desplegar todas las posibilidades en cada etapa, porque los adultos que direccionan los comportamientos obstaculizan el proceso. Concebido de esta manera, es un estereotipo conceptual, el cual no da lugar a la incertidumbre y por lo tanto, obtura la apertura a nuevas alternativas. De esta manera, las dificultades del aprendizaje se convierten en atributos de todos los niños y jóvenes que aprenden. Todos tenemos dificultades en el aprendizaje lo que varía es el tipo de dificultad, la forma en que se aborda, el monto de esta y cómo cada persona aprendió o aprende.

Es importante tener en cuenta que el aprendizaje está directamente ligado a la identidad, por lo tanto, conduce a un tópico problémico: ¿Hasta cuándo se aprende?, ¿Cuándo se deja de aprender? El aprendizaje es un proceso de toda la vida y para toda la vida, pero lo que sí es preocupante es el condicionamiento desde edades tempranas que se propicia en la autonomía del aprender a aprender. En consecuencia, la capacidad para aprender hasta el último segundo de la vida depende de cómo se aprendió a aprender. De allí la gran importancia que reviste la educación inicial, porque es en estos años donde se adquiere el estilo de aprendizaje, es decir, un modelo interno de aprender.

Al tener todo aprendizaje un interlocutor(a), el vínculo con este va creando el modelo de aprender, una matriz de aprendizaje, en ella el proceso de aprendizaje se irá perfilando como creativo y libre o como rígido y represor, como

protagonismo activo o como sometimiento pasivo, como aventura insólita o como ritual idéntico a sí mismo.

Ante tales polaridades, si se opta por la libertad o el albedrío del estudiante, no se intenta negar o borrar la importancia de los límites o el rigor en el buen sentido de la palabra del proceso de aprender, ya que estos son fundamentales, es la arbitrariedad por el desconocimiento de la subjetividad del estudiante lo que realmente distorsiona el aprendizaje. El desarrollo del niño se va logrando en la medida en que se consiga gradualmente el desprendimiento del adulto, donde este debe encontrar el equilibrio entre el respeto a las necesidades y derechos de los niños y la puesta de límites. La contradicción deseo-límite crea condiciones para una rebeldía no omnipotente, para un vínculo crítico y activo de la realidad.

El adulto es poseedor de una información que le da poder, dicho poder debe ser utilizado para generar más saber social y más participación. De acuerdo a como se conciba el poder, así se privilegia la enseñanza o el aprendizaje.

En muchas escuelas el aula puede ser concebida como un espacio de poder donde todo cuestionamiento, pregunta o debate son entendidas como transgresiones o ataques personales en la relación estudiante-docente-estudiante. Gradualmente se va conformando una urdimbre de sometimiento, arbitrariedad, abuso de poder, ataques personales, lo cual estructura unas relaciones de sometimiento y mansedumbre, incluso, se llega a límites insostenibles de intolerancia, suscitando acciones violentas que atentan contra la integridad física, psíquica, moral y espiritual del estudiante, haciendo del ámbito escolar en muchos casos, un espacio inseguro para su formación integral.

El docente, en términos generales, es entrenado para demostrar compulsivamente lo que sabe y pedirle al estudiante de la misma manera, dominio memorístico de dichos saberes. Desde esta perspectiva el aula se convierte en un lugar competitivo, sin espacio para la interrogación, el debate, la controversia

y el disenso, ya que el criterio de verdad está refrendado por la autoridad del poder.

Este tipo de ideología subyacente en el actuar del docente, está muy relacionado con el clima institucional que a su vez refleja los intereses de una determinada sociedad. Claro que este puede tomar otro tipo de vía para organizar su acto pedagógico, pero esto implica luchar contra la inercia, los intereses anquilosados y las autocensuras, para lo cual se requiere una voluntad y actitud férrea y consciente de la necesidad del cambio.

> *Con timbre sonoro y hueco truena un anciano mal vestido y seco que lleva un libro en la mano.*
>
> *Y todo un coro infantil va cantando la lección, mil veces ciento, cien mil, mil veces mil, un millón* (Antonio Machado)

Esta cita de Machado va en la vía de ciertos docentes en donde se evidencia que la presión no la realiza un grupo sino una persona de autoridad. Pero el mecanismo que opera es el mismo: El estudiante va abandonando su individualidad y se transforma en la máscara, el títere que los demás esperan de él. El grado en que dicha situación llega a ser castrante es evidente en el niño, lo cual no requiere comentarios. Solo señalar que el fenómeno del conformismo es vinculante con la individualidad-sentido de pertenencia. El conflicto en tales polos asume caracteres dramáticamente desgarradores: La persona se debate entre su individualidad que lo insta a ser autónomo, creativo, personal y sus múltiples pertenencias (su familia, su grupo de amiguitos, compañeros de curso, amigos de juego, su escuela) y lo incitan a adaptarse a con-formarse. Todo extremo dicotómico tiene resultados catastróficos.

La adecuada relación entre individualidad y pertenencia, vía para una actitud no conformista y sí transformadora, es uno de los problemas más complejos de la sociedad y en particular de la familia y de la escuela. Crear espacios para

que la individualidad se desarrolle de manera sana y con nutrientes pertenencias y crear espacios para que las pertenencias se nutran de ricas individualidades. Crear espacios donde lo mío, lo tuyo y lo nuestro puedan encontrarse y enriquecerse mutuamente. Es un requisito imprescindible para la condición humana y para la creatividad (Sorín, M., 1992:96-97).

Es indudable que en este ejemplo, hay una negación de cualquier evidencia metacognitiva, si se tiene en cuenta que al niño le fue negado su derecho a buscar su propio conocimiento, su propio deseo de hacer las cosas que le gustaban y cómo lograrlas, es decir, a nuestro niño le fue negado el derecho del saber cómo y las estrategias eficaces de actuación (autorregulación). En el aprender y enseñar la autorregulación está directamente ligada a las estrategias eficaces de aprendizaje y de esa manera, potenciar las habilidades mentales propias del conocer y memorizar según el caso.

Todo docente de una u otra manera, debe tener un acercamiento epistemológico-teórico y metodológico acerca de la metacognición con la finalidad de desarrollar una diáfana concepción de los procesos mentales implicados en el aprender, desaprender y reaprender

> Burón, J. plantea que “los centros escolares hacen esfuerzos para que los niños aprendan a leer pero una vez que estos han logrado un nivel aceptable en la mecánica de la lectura son escasos los intentos para enseñarles a leer comprendiendo. Se les pide que atiendan pero no se les enseña a atender, se multiplican los exámenes y controles para evaluar sus conocimientos, pero apenas se les enseña a elaborar respuestas escritas para comunicar esos conocimientos” (p. 19).

La escuela intuye que cuando los estudiantes llegan a ella por primera vez, ya vienen totalmente preparados para aprender todo lo que los maestros y maestras les enseñan y dejan de lado la responsabilidad de propiciar el desarrollo de esta competencia, es decir, se niega este correlato dialéctico: Para un buen

aprendizaje una buena enseñanza del saber aprender a aprender. Con este tipo de ignorancia llegan los estudiantes en su proceso formativo hasta los niveles superiores, en una mediocridad académica dramática, con un proyecto de vida profesional matizado con indicadores por debajo de los mínimos dispuestos, ya que la vida académica ha estado signada por la ignorancia en relación con la comprensión del aprendizaje.

Es claro que la escuela exige al estudiante que utilice una serie de estrategias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje tales como: la elaboración de diagramas, mapas conceptuales, fichas resúmenes, protocolos, ensayos, entre otros, sin ninguna explicación acerca de su importancia en el aprender, estas estrategias se rutinizan mecánicamente, e incluso, muchos de los ejercicios académicos, son elaborados por otras personas, fomentándose una pseudoindustria de trabajos académicos generalmente tipificados según gustos y preferencias de los docentes. La tipificación propicia la comercialización de los compromisos académicos, pero a su vez, devela ciertos indicadores propios de la tipificación del docente: lineales y rutinarios, con poca o nula incidencia en los procesos de transformación mental y actitudinal de los estudiantes.

> La metacognición de alguna manera, debe ser llevada al contexto de la didáctica, si se tiene en cuenta que la relación Realidad-Enseñanza-Fracaso, no es casual, ni un registro sumatorio de situaciones conflictivas u opacadas: son tres objetos no exclusivos pero sí propios, abarcadores de los que constituyen su *corpus* disciplinar. Se suponen mutuamente: más aún, se constituyen en referentes teóricos de toda problemática de este campo (Camilloni, A., 2008:37).

Es evidente la complejidad de la metacognición si se tiene en cuenta el carácter sistémico de los procesos que articula ya sean de tipo personal o colectivo, entre estos tenemos: la conciencia, la autorregulación, los procesos interpersonales, el enseñar, aprender-desaprender y reaprender. Lo que sí es claro y queda como un reto para los docentes, es que no es lo mismo aprender que aprender a aprender (Burón, J., 1941).

METACOGNICIÓN: PERSPECTIVA DESDE EL PENSAMIENTO COMPLEJO

La reflexión concita al planteamiento de Juan Miguel González, quien presenta una visión desde la perspectiva didáctica en el aula de clases en relación con el impacto de los eventos contemporáneos y otros ligados a la realidad donde interactúa el docente y el estudiante y en cuya relación se incorporan las propiedades de la complejidad, dando paso a una serie de procesos que concentran tales características en las estrategias de conocer, aprender, recordar y estructurar la información. En este contexto la metacognición actúa como herramienta compleja del desarrollo del pensamiento superior del estudiante, quien a partir de esta relación, establece un puente intersubjetivo con su propia subjetividad. En este espacio metacomplejo, el autor nos familiariza con el concepto de aula-mente-social, desde la cual es posible lograr una comprensión sistémica compleja de la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimientos de todos aquellos que participan en la experiencia educativa expresada de la siguiente manera:

> El concepto de aula contempla un proceso metacomplejo más allá de la metacognición, que rompe el espacio, la dimensión y el tiempo como elementos limitantes en la estructuración de ideas para la construcción de un conocimiento, es decir, hablamos de un aula-mente-social que nos lleva a analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimiento de todos los que participamos en la educación (González Velasco, J., 2009:35).

La concepción de aula rebasa el simple enfoque de lo físico que se entrelaza con las posturas de poder de la escuela y el docente para tomar decisiones absolutistas acerca de su organización en relación con lo que se aprende, por qué, para qué se aprende y cómo se aprende, dejando de lado la dialógica interna-externa. El avance significativo para los docentes implica ubicarse en la postura de la autoinvestigación que lleva al entendimiento de cómo propiciar

la autoformación de los estudiantes a partir de la investigación colocándolo como centro y protagonista de la construcción del conocimiento con una postura didáctica dialogizadora por parte del docente en la relación aprendizaje-contexto. Se pretende una comprensión acerca del aula-mente-social, a partir de su concepción metacompleja mediadora de una didáctica de la autoinvestigación transdisciplinar desde la cual se configura un bucle educativo en la articulación proceso de aprendizaje y enseñanza, manifestándose en el proyecto educativo, el currículo, la didáctica compleja, la investigación transdisciplinar, sin que existan líneas divisorias ni en el tiempo ni en el espacio.

> En una investigación realizada en la ciudad de Barranquilla, en torno al cómo aprenden los estudiantes y el papel de la subjetividad en tales aprendizajes nos llevó a identificar situaciones similares a las planteadas y al mismo tiempo precisar que el aprendizaje como tal se convierte en un proceso continuo, estructurante, progresivo e integrador, mediante el cual el estudiante genera sistemáticamente conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y comportamientos para resolver problemas y situaciones tanto del ámbito personal como del social. Lo que hoy se exige en el proceso formativo es lograr mediante el aprendizaje desarrollar un pensamiento divergente capaz de relacionar, contextualizar y globalizar (Correa, C., 2004:238).

En atención a las incertidumbres y emergencias de la realidad educativa en la que se debate el estudiante, se organizó una obra producto de la investigación donde se hacen conexiones y relaciones en una articulación interdisciplinar importante configurando un bucle curricular divergente, alternativo y complejo bajo la denominación de currículo dialógico, sistémico, e interdisciplinar en la perspectiva pedagógica desestructurante de contenidos programáticos impositivos, en representación del poder tanto del centro escolar como del docente. Se avanza hacia una representación transdisciplinar construida colectivamente a partir de la relación dialógica sobre las cosas que les interesa aprender y considerando la intersubjetividad como un puente de comunicación afectiva entre las subjetividades participantes. De tal manera, que tanto los unos como los otros, tengan la posibilidad de criticar y/o confirmar la validez de las pretensiones de sus planteamientos, mediatizados por diálogos posibles buscando dar respuestas a la multiplicidad de interrogantes que se suscitan en el contexto.

En esta construcción se identifica una postura metacognitiva como también de la propuesta de aula-mente-social con un enfoque metacomplejo en la búsqueda de condiciones de transformación de las diferentes subjetividades que participan en la formación del estudiante. Estos son avances que de una u otra manera, muestran una nueva lógica en los procesos formativos de los estudiantes más de cara al momento histórico y a sus reales necesidades, con lo cual se arribaría a una concepción de educación incluyente bajo todo punto de vista.

DESAFÍO EN LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE TENSIONES, CRISIS Y EMERGENCIAS

> Cuanto más coherente o intrincadamente conectada esté una estructura, más inestable es. Pero esta inestabilidad es la clave de la transformación. Así, cuando las partes se reorganizan, forman una nueva entidad y el sistema adquiere un orden superior (Prigogine, Ilya,1995:34).

En este contexto de la obra, la reiteración se convierte en una oportunidad metodológica para reafirmar el sentido lógico de la *episteme* gnoseológica en la comprensión de los momentos de rupturas con la racionalidad clásica en el sentido de la concepción de realidad y su contextualización en el ámbito escolar. Uno de estos momentos tiene que ver con el advenimiento del pensamiento cuántico-relativista de principios del siglo XX, desde el cual se hace evidente la contradicción con el ideal clásico de racionalidad en convergencia con posiciones absolutistas en torno al sujeto y objeto de conocimiento y los presupuestos que dan razón de la objetividad y su relación con la subordina-

ción sujeto-objeto de conocimiento. En dicha relación existe una separación de total independencia de tal manera que las observaciones son subordinadas al punto de vista del observador. El advenimiento de la cuántica devela un protuberante vacío epistemológico y señala que toda observación afecta a lo observado.

Más adelante se identifican otros tipos de rupturas relacionadas con propuestas teóricas en torno a la bioética global, el holismo ambientalista, la epistemología de segundo orden y el enfoque de la complejidad. Lo anterior demuestra un cambio del ideal clásico de racionalidad por uno nuevo.

La epistemología de segundo orden, indudablemente hace fuertes cuestionamientos a los presupuestos cognitivos derivados de la racionalidad clásica, relacionados con el papel de la objetividad en el proceso del conocimiento, las contradicciones sujeto-objeto y el lugar del método en la cognición.

Es importante señalar que este desafío propio de una nueva lógica en el proceso de conocer la realidad tiene como principal objetivo avanzar del ideal de simplificación hacia uno centrado en la complejidad y en esto la lógica, la física del micromundo y la investigación de los sistemas dinámicos autorregulados no lineales juegan un papel de primer orden.

La cognición desde la perspectiva de la complejidad en el contexto sociohistórico se ha venido expresando bajo diferentes enfoques concretados en las teorías contemporáneas que tributan hacia la nueva racionalidad. Es importante resaltar a manera de ejemplificación los eventos sucedidos a partir de los años 60 del siglo XX, donde los avances de la cibernética, la computación electrónica, las matemáticas y la revolución científica, así como la complejidad identificada en una serie de problemas científicos irresolutos hasta el momento, dieron impulso a un tipo de investigación por fuera de la racionalidad clásica, rompiendo el dique del monismo metodológico, agrupadas en un denominador común: complejidad. Se evidencia el surgimiento de este enfoque

desde el núcleo de las contradicciones propias de los metadebates científicos de la época, en donde el alcance del conocimiento y su objetividad formaban parte de tales preocupaciones. En estos eventos y desde sus propias lógicas, se manifiestan los aportes de Capra, Von Foerster, Maturana y Varela, Prigogine, Morin, entre otros.

A partir de estos trabajos la percepción y comprensión del mundo adquiere otro tipo de connotaciones: Las interacciones entre los constituyentes de los sistemas y el contexto resultan de igual importancia que el análisis de los mismos componentes. El mundo deja de ser la sumatoria de objetos para presentarse ante la mente y el conocimiento como realidades producto de interacciones, de redes complejas, de emergencias, incertidumbres, desafíos y devenir. Desde esta perspectiva la educación no puede seguir en contravía en relación a las nuevas lógicas curriculares y didácticas que demandan los estudiantes del mundo actual.

Desde la perspectiva de un cuerpo conceptual fluctuante y versátil es muy variado su aparato categorial, a ello se agrega que muchos autores no utilizan el término complejidad para caracterizar sus propuestas teóricas o metodológicas emergentes, tales denominaciones fluctúan desde el ámbito disciplinar donde se produce la transformación, por ejemplo, los desarrollos teóricos de las Matemáticas, la Lógica y la Geometría, han conducido a generar los siguientes campos: teoría del caos, Lógica difusa, Geometría fractal, la Cibernética y la Informática. La Ecología, la Biología, la Química, la Neurociencia, la Antropología, la Sociología, las Ciencias Políticas, entre otras, las cuales han desarrollado la dialéctica de la convergencia definiendo una nueva concepción de los objetos del mundo y del mundo en su conjunto. Tal situación lleva a una nueva revolución en el campo del conocimiento en la perspectiva de otra concepción del mundo, denominada compleja.

En la diversidad del pensamiento complejo, se distinguen tres nuevas líneas de trabajo y comprensión del mundo (Maldonado, C., 1999, citado por Sotolongo, P., 2006) así:

a) La complejidad como ciencia, referida al estudio de la dinámica no lineal en diversos sistemas concretos.
b) La complejidad como método, llamada esta línea a superar las dicotomías de los enfoques disciplinarios del saber, se orienta primordialmente a entender que todo aprendizaje debe ser relacional.
c) La complejidad como cosmovisión. Implica una nueva concepción, una nueva mirada al mundo y al conocimiento para superar los reduccionismos, a partir de las consideraciones holistas emergentes propias del pensamiento sistémico.

Es importante señalar que la distinción de estas tres líneas de trabajo no segmenta de ninguna manera la complejidad, en sentido amplio, la complejidad concebida como investigación de la dinámica de la realidad no lineal, se constituye en el fundamento primordial de las cosmovisiones y elaboraciones metodológicas. Tales investigaciones han logrado un avance considerable revaluando el holismo recalcitrante hacia investigaciones totalizadoras integrales y teniendo en cuenta sus propiedades emergentes. Desde su postura metodológica, se ha rebatido el monismo metodológico propio del Positivismo, propiciando observaciones y fuentes de indagación desde las cuales se han reafirmado las contradicciones entre lo simple y lo complejo.

Esta concepción de lo complejo de lo no segmentado, se asume como atributo irreductible de la naturaleza de la cual la persona forma parte. En consecuencia, los sistemas de la naturaleza no son dados, sino que son producto de la interacción en donde las propiedades del mundo y sus objetos son emergentes. Hay un marcado énfasis en el carácter sistémico integrador de la naturaleza y se concibe la creatividad como una cualidad fundamental de esta.

En la búsqueda del conocimiento del orden del mundo, juegan un papel importante los patrones que se configuran en las relaciones e interacciones de los sistemas, dejando de lado las determinaciones estáticas. La predicción no se desconoce siempre y cuando se fundamente y conciba en los referenciales de la indeterminación que el propio sistema porta al ser una entidad lograda en el devenir.

Y qué decir de la cosmovisión, desde la cual ha sido posible el avance significativo en los cambios de concepciones en la comprensión de las relaciones y conexiones de las partes y el todo; entre el determinismo y el indeterminismo, el orden y el desorden, el cuestionamiento de la singularidad de la ciencia, el papel de las Matemáticas y las Ciencias Formales y del Espíritu y lo más importante, la superación de los paradigmas positivistas en los diferentes modos de concebir las relaciones y conexiones del ser humano y su contexto.

Aspectos que precisan el alcance de la cosmovisión en el pensamiento emergente
Apertura de un gran espacio para la comprensión dialéctica de la cognición humana como interrelación, donde se funden sujeto y objeto de conocimiento.
La complejidad no es unívoca, existen complejidades múltiples.
El valor del conocimiento, su estatuto epistemológico, las relaciones y conexiones entre sujeto y objeto, la subjetividad y el conocimiento objetivo, son nociones que tienen peculiar importancia para la reelaboración de nuestra concepción del mundo.
La comprensión del conocimiento como valor, junto a la necesidad de elaborar un saber científico transdisciplinar, han hecho posible el reconocimiento de la unidad dialéctica Ciencias Naturales-Ciencias Sociales y Humanas, teniendo en cuenta la reflexión acerca de la moralidad humana.
La naturaleza es creativa, inacabada, en permanente evolución, en consecuencia, la emergencia de lo nuevo en ella es un asunto de primer orden porque cualifica el paradigma emergente.

En aras de remediar el problema del conocimiento de la realidad, el cual ha estado históricamente escindido se requiere según Martínez M., que:

> Cada disciplina deberá hacer una revisión, una reformulación o una redefinición de sus propias estructuras lógicas individuales que fueron establecidas aislada e independientemente del sistema total con que interactúan, ya que sus conclusiones, en la medida en que hayan cortado los lazos de interconexión con el sistema global de que forman parte, serán parcial o totalmente inconsistentes.
>
> Las diferentes disciplinas deberán buscar y seguir los principios de in-

> teligibilidad que se derivan de una racionalidad más respetuosa de los diversos aspectos del pensamiento, una racionalidad múltiple que, a su vez, es engendrada por el paradigma de la complejidad (2007:24).

El abordaje de esta temática moviliza la matriz epistémica que se tiene del conocimiento del mundo y de todos los fenómenos y hechos que en él acaecen como es el caso de la educación. Coloca en la disyuntiva de otra mirada, otras formas de relacionar las realidades complejas en las que se mueve el acto de enseñar y de aprehender, ubicando en la necesidad de percibir las exigencias de los cambios que nos piden y a encontrarle un sentido más auténtico, más pleno, gozoso y verdadero al ejercicio de la profesión docente.

> El conocimiento solo es pertinente cuando es capaz de contextualizar su información, de globalizarla y situarla en un conjunto. Sin embargo, nuestro sistema de pensamiento que impregna la enseñanza en la escuela primaria a la universidad, es un sistema parcelario de la realidad y hace que las mentes sean incapaces de relacionar los distintos saberes clasificados en disciplinas.

Esta hiperespecialización de los conocimientos, que conduce a extrapolar un solo aspecto de la realidad, puede tener importantes consecuencias humanas y prácticas, en el caso por ejemplo, de las políticas de infraestructuras que muchas veces ignoran el contexto social y humano.

Contribuye igualmente a despojar a los ciudadanos de las decisiones políticas a favor de expertos (Santos Rego, citando a Morin, 2006:93).

Durante muchos siglos la educación y por ende, la práctica pedagógica de los docentes, ha estado mediatizada por el paradigma de la simplicidad, con una concepción simple, reduccionista y limitada de la formación humana. Desde esta perspectiva paradigmática la educación se ha visto reducida a los cánones normativos de grados, semestres y niveles

> fijos, por yuxtaposición, al igual, que currículos y planes de estudios diseñados desde la externalidad de la realidad del sujeto y la realidad con la que él interactúa (Correa, C., 2004:59).

El estudiante ha sido obligado a la formación escolarizada por grados, niveles o semestres, a la evaluación estandarizada mediante indicadores, con un reduccionismo exagerado de la enseñanza en los llamados textos guías, simplificando la globalidad del mundo en asignaturas, imposibilitando que el estudiante aprehenda lo que está tejido junto (Morin, 1999:14). Se ha dado una reducción peligrosa de la imaginación y la creatividad a la ubicación de los estudiantes en silleterías siempre colocadas en la misma dirección, en los mismos sitios. La creación y originalidad se ha reducido a la repetición y memorización. Tal simplificación del proceso formativo del estudiante, tiene su lógica en la formación de una fuerza productiva y consumista obediente y alienada, en la búsqueda de un sujeto competitivo para servir al mercado. Desde esta perspectiva los principios misionales de la educación se ven afectados hacia un peligroso proceso de mercantilización, apoyados por las políticas educativas independientemente de la posibilidad de formar a una persona.

> La incorporación del pensamiento complejo en la educación facilitará la generación de una política compleja. Pero la política compleja solo podrá transformarse en política de la complejidad si además de pensar en términos planetarios los problemas mundiales, puede también percibir y descubrir las relaciones de separabilidad e interretroacción entre todo fenómeno y su contexto y entre todo contexto y el contexto planetario. La política de la complejidad no se limita al "pensamiento global, acción local", se expresa por la doble pareja pensar global-actuar local, pensar local-actuar global. El pensamiento planetario deja de oponer lo universal y lo concreto, lo general y singular: lo universal se ha vuelto singular, es el universo cósmico y concreto, es el universo terrestre (Morin, Edgar; Ciurana, Roger y Motta, 2003:135).

En la educación, los docentes tienen la responsabilidad social del imperativo ético, que en el decir de Morin (2006:21), nace de una fuerza interior al individuo, que siente en su ánimo la conminación de un deber. Proviene también de una fuente exterior: la cultura, las creencias y las normas de una comunidad. El docente debe convertirse en gestor del caos, en el contexto de la emergencia educativa, con la finalidad de desarrollar estrategias operativas de inclusión, a manera de una didáctica alternativa emergente, buscando concitar la reflexión y la acción de amplios conglomerados de docentes para avanzar en la resignificación de proyectos educativos y currículos transdisciplinares, enfocados hacia una formación desde saberes y experiencias más globalizadoras. Tanto estudiantes como docentes y directivos, deben de-saprender esas formas únicas de pensamiento y lenguaje académico, basadas en la linealidad y compartimentalización, la definición y la explicación sobre la base de textos escolares previamente programados por fuera del contexto del estudiante y de la escuela. Es necesario el avance hacia los aprendizajes abiertos y flexibles, donde sea posible explorar nuevas formas de representación de los saberes a fin de dar cabida a la diversidad de los estudiantes, de sus estilos de aprender, sus ritmos de desarrollo y a la diversidad cultural. Construir democráticamente el currículo es una tarea arriesgada e incierta, pero al mismo tiempo, reflexiva, crítica, libre y creativa. La democracia en la escuela, debe evidenciarse en la interioridad del grupo-clase.

En esta línea de pensamiento se establecen relaciones y conexiones con otras categorías fundamentales de la complejidad, como lo es la autoorganización, que para los educadores y educadoras resulta de primer orden entrar en este tipo de reflexión y análisis para resignificar su cosmovisión acerca del papel de la educación en la formación integral, pero desde otra orilla, la de la complejidad.

Vistas así las cosas, la autoorganización representa un reacomodo fundamental de energía y acción al interior de un sistema, con el objetivo de conseguir un mayor número de metas. El fenómeno de autoorganización fue primeramente

reconocido como un aspecto importante de los amplios procesos de cambio en sistemas operados por la Física y la Biología (Ruelle, 1979; Prigogine y Stengers, 1982; Prigogine y Nikolis, 1989; Bak y Chen, 1991; Kauffman, 1993). En Física, los investigadores se han interesado por dar explicaciones en relación con ciertas aberraciones inesperadas en la operación de sistemas mecánicos, en los cuales fluctuaciones menores en el comportamiento podían acumularse en ciertos puntos, generando, eventualmente, grandes disrupciones en la operación del sistema. Esos puntos de atracción de energía dentro de la operación del sistema fueron nombrados “atractores extraños” (Ruelle, 1979), indicando que la agrupación no planeada de energía en puntos específicos dentro del sistema era ajena al plan de operación preestablecido y ocurría sin planeación externa. Los “atractores extraños” trasladaban el patrón de flujo de energía, alterando eventualmente la operación de todo el sistema.

Bak y Chen (1991) notaron la recurrencia de este fenómeno en ambientes naturales, presentando su explicación en forma de analogía con una “pila de arena”, en la cual, al agregar un grano más de arena, en un punto indeterminado, toda la pila se reordena sin intervención externa.

Observaciones de cambio en sistemas vivientes llevaron a los biólogos a describir la manifestación de estos procesos en medios “adecuados” (Kauffman, 1993:205), en los cuales la energía que se dirige al sistema parece fluir en un continuo que va del orden al caos. En transiciones ordenadas, la energía en forma de unidades del sistema –por ejemplo, las proteínas– estaba distribuida en forma relativamente análoga a lo largo del proceso, creando un medio “uniforme” para su función. En transiciones caóticas, la energía se agruparía en ciertos puntos de la operación del sistema, creando “picos” que, en turno, formarían “valles” o zonas de atracción, dando como resultado medios “ásperos” o desiguales (Kauffman, 1993:176). Los “picos” y “valles” acumularían energía al repetirse la operación, afectando seriamente la ejecución del sistema y, pasado cierto umbral, lo arrastrarían hacia un comportamiento turbulento, impredecible o caótico. Este patrón es similar al observado por la Física en sistemas dinámicos.

Parece un juego de palabras, pero lo cierto es que ha llegado el tiempo del debate, la reflexión y la acción en las instituciones educativas respecto a tipos de prácticas pedagógicas centradas en la disciplinariedad aislada sin ningún tipo de función aparente de lo aprendido y menos aún, sin ningún tipo de relaciones y conexiones de los contenidos de formación que el estudiante recibe en determinados niveles educativos. Esta situación queda claramente explicitada en el siguiente texto de Giroux, H. (2003) cuando hace inferencia a la reproducción.

> La reproducción se refiere a textos y prácticas sociales cuyos mensajes, inscriptos en marcos históricos y contextos sociales específicos, tienen la función primordial de legitimar los intereses del orden social dominante. Los actos de concepción, construcción y producción que caracterizan los textos escolares, tienen por lo común, poco que ver con los contextos en que se aplican, y los principios que los estructuran, casi nunca se prestan a los métodos de indagación que alientan el diálogo o el debate (pp. 132-133).

Frente a lo anterior, creemos que el concepto de autoorganización necesita ser redefinido y reinterpretado para entender su presencia e importancia en el funcionamiento de sistemas sociales y educativos en contextos altamente cambiantes. Primero, la autoorganización es un proceso continuo que ocurre en contextos sociales, a través de "actos de comunicación" (Luhmann, 1986). Dichos actos son generalmente formas de comunicación verbal, escrita o electrónica, transmitida directamente entre dos o más actores en el sistema o entre el sistema y su medio, y pueden también incluir formas de comunicación simbólicas y no-verbales que transmiten poderosos mensajes a través de ejemplos y acciones. Los actos comunicativos, directos e indirectos, son los "bloques de construcción" (Luhmann, 1986) del proceso de autoorganización.

La motivación interna que guía este proceso de comunicación es el deseo de autoexpresión creativa (Luhmann, 1986), el cual lleva a los individuos a

buscar la más amplia realización de sus capacidades a través de la actividad socialmente organizada (Luhmann, 1986). Este deseo sirve como "punto de referencia" de la actividad individual que vincula a cada miembro con la meta general del sistema. Los individuos se comunican entre ellos intercambiando información referente a problemas específicos, y donde el intercambio permite considerar alternativas de acción para la próxima oportunidad de elección. La elección individual entre las alternativas seleccionadas de acción se basa, aunque sea en parte, en el objetivo general del sistema total y en la extensión que facilita sus búsquedas particulares de autoexpresión.

La autoorganización reconoce que las elecciones individuales, comunicadas a través de las estructuras organizacionales, afectan la operación de todo el sistema. A este respecto, las selecciones voluntarias permiten a los individuos que operan dentro del sistema, agruparse en torno a los puntos de energía que encuentren más atractivos, creando un "pico" de distribución de energía en repetidas interacciones y agrupando a otros miembros en ese punto, formando una "zona" de atracción.

En ese contexto, la autoorganización reconoce la influencia o "control" que algunas unidades extienden sobre otras en un sistema interdependiente. Cuando las tareas están interconectadas, una unidad no podrá funcionar apropiadamente sin la disposición de cooperación o apoyo de otra unidad o unidades dentro del sistema. Es interesante que, cuando el número de actores e interacciones entre ellos se incrementa dentro del sistema, este es capaz solo de conseguir soluciones pobres o limitadas a problemas compartidos y en este caso, el sistema corre el riesgo de deslizarse hacia el caos o retroceder al orden primigenio.

En síntesis, el proceso de autoorganización representa una importante capacidad de aprendizaje entre los miembros y sub-unidades de un sistema social. Tal capacidad de aprendizaje depende de los canales abiertos de comunicación y de los patrones de retroalimentación dentro del sistema y entre el sistema y

su contexto. Por tal razón, sistemas sociales como el educativo, son abiertos y en ellos, es evidente el flujo y reflujo de información, acción energía e intercambio de eventos con su medio. Por ello, entendemos la autoorganización como acción responsable constante en sistemas organizacionales, distinta de la regulación externa (en el extremo del orden del continuo de esfuerzos para efectuar cambios) o de la anarquía (en el extremo del caos), tal como sucede en la educación con sistemas de normas coercitivas emanadas desde afuera y en otros momentos, desde las instituciones.

Si entendemos que la autoorganización es esencialmente un proceso de comunicación colectiva, elección y mutuo ajuste del comportamiento basado en un fin compartido entre los miembros de un sistema dado, podemos comenzar a especificar los componentes y características de tal sistema para desarrollar medidas de autoorganización y monitorear por ejemplo, desde la institución educativa el proceso de respuesta de los diferentes protagonistas a distintos cambios del entorno, ocurriendo en momentos y lugares distintos bajo diferentes condiciones. Desde la perspectiva de cuatro autores: John von Neuman, Heinz von Foerster, Henry Atlan e Ilya Prigogine, cada uno da sus propios matices a la noción, sin embargo, es posible articularlos a partir de la consideración de los seres vivos, capaces de ser lo suficientemente autónomos para extraer energía e información de su entorno e incorporarla a su organización, lo cual permite comprender la idea de Morin: La auto-eco-organización:

> Cómo conjugar las dos visiones que siempre se han rechazado la una y la otra, hecha la una de orden y armonía y la otra de desórdenes y de lucha. Estas dos visiones contrarias son cada una "verdadera", pero estas dos verdades no pueden encontrar su sentido más que en la idea de ecosistema y de eco-organización (2002:36).

Es claro el papel que juega la cibernética, la teoría de sistemas y la teoría de la información para la construcción de un método del pensamiento complejo. Lo sintetizamos desde el pensamiento de Morin (1984), en los siguientes apartes:

De la complejidad no dependen *a priori* ni la unidad simple e irreductible, ni una población no organizada de unidades (como las moléculas de un gas), ni una diversidad desorganizada (como un volquete de basura). La complejidad sistémica se manifiesta particularmente en el hecho de que el todo posee cualidades y propiedades que no se podrían encontrar a nivel de las partes tomadas aisladamente, e, inversamente, en el hecho de que las partes poseen cualidades y propiedades que desaparecen bajo el efecto de los constreñimientos organizacionales del sistema.

Un nuevo orden de complejidad aparece cuando el sistema es "abierto", cuando su existencia y el mantenimiento de su diversidad son inseparables de interrelaciones con el entorno, interrelaciones a través de las cuales el sistema extrae del exterior materia/energía y en un grado de complejidad superior, extrae información. Por lo tanto, en el orden de complejidad con los sistemas cibernéticos, cuya organización solo se puede comprender si recurrimos a las nociones de información, programa, regulación, etc. En el caso de los sistemas vivientes, a su vez, poseen y combinan al extremo la complejidad sistémica, la complejidad de sistema abierto y la complejidad cibernética (pp. 232-233).

La diferencia de complejidad en los seres vivientes, depende de un principio organizador igualmente diferente y por ello, se hace necesario contextualizar el proceso de relaciones y conexiones entre fenómenos, hechos y situaciones, entre estos los educativos, donde confluyen la gama de eventos que de una u otra manera, caracterizan un hecho educativo complejo como lo es la formación de seres humanos.

Como se planteaba en apartes anteriores, resulta relevante lograr una asunción lo más cercana posible a la propuesta metodológica de Morin y sin llegar a una instrumentalización propia de la racionalidad clásica, sí sería pertinente hacerla descender desde posibles encumbramientos al centro del aula de clases, donde el docente con sus estudiantes asumen la vocería de un proceso forma-

tivo muchas veces desenfocado. Por tal razón y desde la docencia y la investigación, se viene promoviendo el trabajo de deconstrucción curricular a partir de la práctica de una didáctica alternativa emergente. Esto no es fácil, se trata de movilizar concepciones, formas, y procedimientos de cómo los profesores y los directivos docentes orientan sus actos pedagógicos y administrativos, que tienen fuerte arraigo cultural en la conciencia individual y colectiva, pero tampoco es imposible. Es una tarea ardua, pero la lucha hay que darla, como en efecto se viene haciendo para lograr salir de la cosificación educativa.

En este contexto de trabajo académico-investigativo para la transformación desde la participación y la acción, se escribió la obra referenciada en el texto y precisamente el contexto del debate y la reflexión que concitó dicha obra fue la necesidad de trabajar en la construcción colectiva de un currículo orientado por el referente de la complejidad, bajo el requerimiento del pensamiento multidimensional relativo, teniendo en cuenta la incompletud tanto del ser humano como del mundo que le circunda, además, sometido a todo tipo de presiones, tensiones e incertidumbres.

Desde este escenario se vislumbra que si se quiere avanzar en la resignificación de un currículo de esta naturaleza, el primer paso es que la comunidad educativa, desarrolle la conciencia de que, en palabras de Morin, "el proceso está animado por la tensión permanente entre la aspiración a un saber parcelado, dividido y reduccionista y el reconocimiento de lo inacabado e incompleto de todo conocimiento" (Morin, E., 2001:23, citado en Correa, C., 2004:12-12). En el contexto de análisis precisamente se resalta la importancia de que tanto los educadores, como los directivos docentes y los estudiantes de manera democrática y participativa, se apropien de los principios fundamentales de la complejidad, como lo son: lo dialógico, la recursividad organizacional y lo hologramático, por lo que tales principios representan para la ruptura de la cosmovisión instrumental positivista anquilosada en la práctica pedagógica y avanzar hacia esta nueva propuesta de construcción de un **currículo transdisciplinar**, que dé razón de esta nueva responsabilidad histórica en la formación de un ser humano contextualizado.

Un enfoque de esta naturaleza, da un valor heurístico a la propuesta de pensamiento complejo y el mismo Morin, lo señala en el siguiente planteamiento:

> El ser humano sin duda alguna no puede escapar a su suerte paradójica: es una partícula de vida, un momento efímero, algo de poco valor, pero al mismo tiempo despliega en sí la plenitud de la realidad viviente –la existencia, el ser, la actividad– y de este modo contiene en sí el todo de la vida sin dejar de ser una unidad elemental de vida. Al mismo tiempo despliega en sí la plenitud de la realidad humana, con la conciencia, el pensamiento, el amor, la amistad. Contiene en sí el todo de la humanidad, sin dejar de ser la unidad elemental de la humanidad.
>
> Precisamente por contener el todo al tiempo que es parte del todo, y por contener en sí no solo las complementariedades de la trinidad individuo/sociedad/especie, sino también sus antagonismos y contradicciones, tal como enunciara Montaigne, cada hombre lleva la forma entera de la humana condición. Y lo lleva, no como un microcosmos que fuera el puro reflejo del todo, sino a la manera de un punto singular del holograma, que contiene la mayor parte de los caracteres del todo en su singularidad misma. El individuo es irreductible. Cualquier intento por disolverlo en la especie y en la sociedad es aberrante. El individuo ni es noción primera ni noción última, sino el nudo gordiano de la trinidad humana (2008:77-78).

Lo que se deriva de una propuesta curricular desde este enfoque, es lograr consolidar en el sistema escolar un entronque transdisciplinar convergente/divergente y dialógico del entorno con todas sus implicaciones, del ser humano, de la práctica social y pedagógica, del empoderamiento con lo propio, de la esencia y trascendencia de los conocimientos de cara a la realidad y al momento histórico, en un ascenso y descenso divergente y convergente de la práctica social para la transformación individual y social. En ello, la comprensión del papel del mundo de los objetos como un mundo de redes es muy

importante sin que ello, implique reduccionismos instrumentales ampliamente analizados en este trabajo.

Esto se reafirma como uno de los grandes desafíos y compromisos a partir del desempeño profesional y que se viene potenciando a la luz de los trabajos con los grupos de docentes de diferentes niveles educativos en el marco de las tensiones y emergencias planteadas por una serie de reformas y contrarreformas que llegan a las instituciones con mensajes de urgencia en su aplicación y para las que muchos docentes no están mínimamente preparados. La instrumentalización educativa ha hecho un gran daño al estado de conciencia de los educadores, por lo cual el proceso se complejiza y por momentos tiende a truncarse, pero la tensión actúa como fuerza que impulsa a continuar reafirmando el compromiso histórico.

CALIDAD EDUCATIVA: TENSIONES Y EMERGENCIAS EN EL DESAFÍO DE LA FORMACIÓN HUMANA Y PROFESIONAL

La permanente lucha por la formación de un ciudadano democrático a partir del compromiso social de la educación acorde con lo establecido en los principios constitucionales de una sociedad más justa, requiere la definición de concepciones y políticas que coincidan con los ejes emergentes de un proyecto alternativo de Nación. Este tipo de construcción no se da por una única vía, es propio de diversos campos, tales como el político, ideológico, cultural y la cotidianidad. También es evidente en la construcción de conceptos, en la estructuración de proyectos alternativos de educación, de entornos escolares, didácticas generales y específicas y prácticas pedagógicas consecuentes con la misión formativa. Es un tipo de construcción que lucha por la formación de un ser humano nuevo. Un proyecto que busca alimentar la formación desde otra mirada de la realidad y de sí mismo. Un sujeto apropiado de los medios intelectuales y críticos para comprender y transformar la realidad social, así como el mundo natural y el mundo subjetivo, orientado por unos principios éticos universales.

En este contexto se involucra la calidad educativa, no como elemento central, instrumental tal como se conoce en las concepciones pragmáticas-conservadoras. En esta concepción, la calidad educativa tiene un carácter subordinado y complementario de la concepción de ser humano y de sociedad. Es indudable que se requiere de una educación de calidad para la formación del ser humano nuevo y de una sociedad alternativa.

En este sentido, hay coincidencia con Edwards, V. (1991) cuando plantea: "La calidad es un valor que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto". Los significados que se le atribuyen a la calidad de la educación dependen de la perspectiva social desde la que se ubique, de la concepción a partir de la cual se enuncia y desde el lugar en que se construyen las políticas educativas y se definen las prácticas pedagógicas. En consecuencia, el concepto de calidad no debe definirse en términos esenciales, ni absolutos, pero tampoco es un concepto neutro, tiene su carga ideológica y de intereses de diferentes tipos. No es pensable desde esta postura crítica, una definición homogénea de calidad, sin embargo, la historia ha demostrado que en el caso de la educación, es reiterativa la aparición del concepto como si fuese neutro y universal, dejando de lado que su definición, lleva un fuerte componente ideológico, político, social y cultural frente a lo educativo.

Si bien es cierto el origen del concepto estuvo asociado al sistema empresarial, comercial y financiero, tanto en el ámbito internacional como en el nacional y este a su vez, arraigado a grandes corrientes orientales y occidentales, con sus famosas teorías de los círculos de calidad, la calidad estratégica, la calidad total, entre otros, no es menos cierto, que el concepto en la perspectiva instrumental, viene haciendo carrera en los círculos ministeriales de la educación, desde los cuales se manifiesta una visión reduccionista. Hoy, el concepto se encuentra anclado en la subjetividad, en las preocupaciones, en los discursos y en la vida cotidiana tanto en los entes de control de la educación como en los estamentos sociales de las organizaciones escolares, pero en términos generales, con poca o nula connotación en las transformaciones que requiere la

escuela para orientar el proceso formativo hacia ámbitos mucho más humanizados.

Lo anterior coloca en el centro de la reflexión dos grandes consideraciones en relación a la validez del concepto en una postura crítica: por un lado, es evidente la necesidad de orientar la concepción y aplicabilidad del concepto, en un entramado filosófico-epistemológico, de tal modo que la calidad educativa sea integrada de manera subordinada a los enfoques conceptuales de la pedagogía y educación para la transformación y por el otro lado, la redefinición en el plano político-ideológico, para buscar la necesaria hegemonía de la consideración democrática de la educación desde sus diferentes dimensiones. Un ejercicio de esta naturaleza, requiere de parte de los responsables del proceso educativo una profunda revisión y reflexión en torno a las diferentes tendencias que han permeado el concepto a través de la historia, en la búsqueda de sentido, propiciando de esa manera, el polo a tierra del concepto para que cumpla su verdadero rol histórico.

El concepto calidad de la educación tiene una connotación compleja planetaria, si se tiene en cuenta que:

> El futuro de nuestra "nave espacial Tierra" dependerá decisivamente, entre otras cosas, de que las generaciones futuras –los niños y los adolescentes actuales y los que nacerán en próximos años– estén en situación de configurar este futuro de manera responsable.
>
> Las condiciones marco para ello son sumamente diversas en las distintas regiones y países. El espectro va desde los países con sistemas educativos altamente desarrollados, en los cuales en los currículos escolares y universitarios se incluye la dimensión ético-religiosa, pasando por países en los que el sistema educativo se orienta unilateralmente en lo económico, por "países umbral", en los que se hacen grandes esfuerzos

> educativos pero no es posible mantenerlos al paso del crecimiento demográfico, hasta países en los que falta por completo la base económica para el desarrollo del sistema educativo.
>
> No solo en los países pobres, en los que no es raro que el trabajo infantil, la esclavitud de niños, la prostitución infantil y su situación como "niños de la calle" afecte a muchos menores, se dan fenómenos funestos. También en los Estados altamente industrializados está muy extendida la situación de abandono, el consumo de drogas y la disposición a la violencia entre los jóvenes y superan en muchos puntos la capacidad de padres y educadores (Kung, H. y Kuschel, J., 2006:191).

Esta línea negativa no es de todas formas más que una de las caras que hay que percibir en cualquier política de calidad educativa que se quiera implementar. La otra, es que se discuten sin duda intensamente estos problemas en el escenario de la opinión pública, en las comunidades, en los centros de enseñanza y en el seno mismo de las Ciencias de la Educación, pero el camino para una educación de calidad sigue confuso.

Lo anterior implica una mirada reflexiva a los avances que se han venido dando en el seno de la Declaración de una Ética Mundial, que de alguna manera coadyuvaría al momento de tomar decisiones respecto a políticas y acciones de calidad educativa tanto en las regiones, como en los países y en las organizaciones educativas. Para soportar este planteamiento se señalan algunos avances de esta Declaración en lo atinente a la convocatoria de nuevos aprendizajes que de alguna manera, contribuyen a una formación humana de calidad.

1. **Aprendizaje para lograr entre todos un Planeta Tierra habitable.** (Lo anterior, para detener el colapso ecológico en el que todos y todas estamos implicados). Es necesario el compromiso con una educación fundamentada en la sustentabilidad desde una perspectiva transdisciplinar, tal

como fue reconocido y proclamado en el VIII Congreso Internacional "Universidad 2012"[14].

2. **El aprendizaje de una percepción fuerza acerca de las libertades y las obligaciones de las personas de acuerdo con los derechos humanos.** (En vista de la inhabilitación que amenaza a consecuencia de la cultura de los medios y de la idea falsa de una ideología del bienestar, que de alguna manera permea negativamente el ámbito ecológico psíquico).
3. **El aprendizaje de una convivencia solidaria en las familias, las comunidades, los horizontes regionales e internacionales.** (En razón del deterioro dramático de la institucionalidad familiar y la carencia de valores éticos elementales, en relación al nicho ecológico social, el reavivamiento de ciertas formas de fundamentalismos y pandillerismos que afectan la tranquilidad ciudadana con muchos estilos de agrupamiento subculturales denominados "tribus urbanas").

Es posible articular una política de calidad educativa con los objetivos de aprendizaje, tal como lo propuso la Asociación para la Pedagogía de la Paz de Tubinga (Foro de Nuremberg, 1997), en los siguientes puntos:

1. Aprender a mantener un orden de valores en el que el respeto a la dignidad humana ocupe el primer lugar, lo cual se debe promover desde la escuela con una presencia viva en los currículos educativos.
2. Aprender a colocarse en el lugar del otro (Desarrollo y fortalecimiento de la empatía).
3. Aprender a expresar los sentimientos y hablar de ellos en la relación dialógica con el otro u otros.
4. Aprender a colocar claro los conflictos de manera constructiva y tratar dialógicamente las agresiones sin recurrir a la violencia.

14. El Congreso Internacional "Universidad 2012", se realizó en La Habana, Cuba, entre el 13 y 17 de febrero de 2012, con la activa participación de 4.500 delegados de 67 países, los cuales reflexionaron y debatieron acerca de la pertinencia histórica de la Universidad de América Latina y el Caribe en relación con la sustentabilidad a partir de la transdisciplinariedad. Desde el contexto del evento se proclamó que el Noveno Congreso 2014, estaría dedicado al tema de la "Responsabilidad social de la Universidad desde la sustentabilidad".

5. Crear espacios que propicien las condiciones para actuar de manera responsable.
6. Establecer modelos educativos de crédito a partir de los cuales sea posible orientar la formación de los niños y jóvenes, para crear y consolidar ciudadanías locales/globales.

Se requiere de cara al futuro, desarrollar políticas, planes y programas de formación y de comportamiento para el ejercicio de la ciudadanía, para la comunicación sin violencia, con amor y respeto por el reconocimiento de las particularidades y derechos del otro u otra, sin desconocer el papel de una formación de calidad que articule las necesarias competencias para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento.

Asistimos a un momento histórico signado por la complejidad, nos movemos en sociedades complejas, como personas somos complejas, luego entonces, las organizaciones sociales y educativas de una u otra manera, se ven obligadas a enfrentar tales complejidades, lo que se traduce en permanentes tensiones e incertidumbres. Frente a tal situación y sobre la base de lo que se ha venido desarrollando en la obra en relación con el tema de la calidad educativa, a los directivos y docentes de las instituciones educativas se les presenta una serie de desafíos a fin de lograr las metas requeridas por el momento histórico. Entre tales desafíos se pueden señalar los siguientes:

1. Desarrollar una gestión administrativa y académica a partir de una óptica transdisciplinar, aprovechando al máximo la revolución tecnológica y colocando en un sitial privilegiado la dimensión humana.
2. Promover el desarrollo de un perfil ético fundamentado en sólidos valores morales, con un genuino humanismo, donde prevalezcan cualidades como respeto, empatía, compromiso solidario, equidad, asertividad y proacción, cumpliendo a cabalidad sus responsabilidades en un marco de gobernabilidad social.
3. Dotarse de una consistente formación profesional en competencias, entendidas como la fusión armónica de conocimientos, actitudes, aptitu-

des, intereses, habilidades y destrezas para dirigir organizaciones con probidad, vocación de servicio y armonía ecológica planetaria, a fin de dar respuestas a las demandas cada vez más exigentes de la comunidad educativa, respecto a expectativas conscientes y claras de su participación protagónica hacia el desarrollo de un proyecto educativo incluyente sin excepciones, sentido de identidad, compromiso, responsabilidad, acompañamiento, bienestar colectivo, equidad, en síntesis: un legítimo desarrollo humano social, fundamentado en una concepción de sustentabilidad que va más allá de las consideraciones propias de la racionalidad tecno-científica que centraliza la sostenibilidad en el poder económico y político.

4. Un directivo y docente conciliador de los intereses en conflicto, con la intención de lograr un equilibrio holístico. Para responder a estos desafíos estos actores deben desarrollar un genuino sentido de pertenencia, propiciando responsabilidades compartidas y trascendiendo a su entorno local, regional, nacional y mundial.
5. Constituirse en autocrítico de su pasado, constructor del presente de su organización educativa y responsable de su prospectiva, no solo en lo que compete a los planes y programas de desarrollo educativo, sino en su praxiología, entendida como la actuación ética que coadyuva en el avance del conocimiento y de la ciencia a partir de la práctica, y a su vez, tales desarrollos teóricos fortalecen y optimizan el diario quehacer institucional y el desarrollo humano y profesional.
6. Cada administrativo, debe convertirse en un investigador tanto de sus actuaciones como de sus homólogos, con el objeto de trascender teorías, modelos, enfoques, y prácticas que de una u otra manera, van en contravía del verdadero sentido de la calidad educativa que debe orientar la institución.
7. Propiciar la construcción colectiva de currículos orientadores de la formación de estudiantes capaces de generar conocimientos desde sus propias realidades, como vía para coadyuvar el desarrollo endógeno y sostenible basado en los principios de respeto a la dignidad humana, afecto, equidad, justicia, democracia y libertad.

8. Liderar con asertividad los procesos organizacionales de comunicación, dirección y cooperación.
9. Gestionar los procedimientos necesarios para la toma de decisiones, planificación, ejecución, supervisión, control, seguimiento y evaluación, garantía de procesos de autorregulación y gobernabilidad social.
10. Realizar sostenidos esfuerzos con la finalidad de conjugar el aporte de novedosas tecnologías de información y comunicación, con el marco de valores requeridos a fin de coadyuvar las implicaciones deshumanizadoras que puedan propiciar.
11. Actuar con perspicacia y solvencia a fin de conciliar intereses en conflicto de manera que se logre la unidad respetando la diversidad, mediante el principio dialógico.

BÚSQUEDA DE SENTIDO: CALIDAD EDUCATIVA PARA QUÉ Y PARA QUIÉN

Los diversos estudios realizados hasta el momento, señalan el sentido histórico en que se ha movido el concepto, ya que este se puede ubicar tanto en los “insumos”, como en los “procesos” y en los “resultados”. Últimamente el concepto se ha venido desplazando hacia las “marcas comerciales”, siendo este aspecto el que en última instancia, define su validez y confiablidad, en cualquiera de los tópicos que se busque privilegiar.

Una concepción de esta naturaleza, de alguna manera, permea los enfoques y prácticas educativas en las organizaciones escolares, apoyados por la razón instrumental de las agencias estatales que controlan la educación bajo tales parámetros de calidad. Se observa cómo algunas organizaciones escolares oficiales y privadas, de acuerdo al cumplimiento de estos parámetros, posicionan sus marcas en el mercado, así los organismos estatales que controlan la “medición de la calidad mediante pruebas estandarizadas”, las refrendan según estos resultados, como de mejor o peor calidad. Los galardones son exhibidos con orgullo en las campañas promocionales, como cualquier mercancía para posicionarse ante sus similares o competidoras.

Los entes gubernamentales de la educación promueven la competencia y competitividad, mediante incentivos y premios para aquellas instituciones que logren los "galardones de calidad instrumental", aunque la formación humana y académica de calidad de su población estudiantil, se encuentre visiblemente soterrada.

Frente a un propósito de esta naturaleza, vale la pena preguntarse: ¿Hasta dónde una concepción y práctica de la calidad de la educación desde esta perspectiva, profundiza o minimiza la equidad o la inequidad? Si además de profundizar o minimizar tales situaciones, los programas de certificación y/o de acreditación lo que pueden profundizar son las desigualdades educativas y las rotulaciones. En este sentido y según la investigación efectuada, un hecho educativo, una escuela o una práctica pedagógica no son de mayor o menor calidad por sí mismos, sino porque los sujetos implicados le asignan valores y las señalan como de máxima o mínima calidad, según los resultados de la formatería o las pruebas estandarizadas. En ese sentido, la producción de marcas educativas, la certificación de instituciones o procesos educativos, se muestra como un hecho pleno de política educativa desde la cual se podrían profundizar las desigualdades y la inequidad, socavando la moral educativa. Una política de calidad educativa para todos más que desunir, debe fortalecer la democracia. Esto no implica que las instituciones educativas tengan que dejar de lado tales posibilidades de certificarse o acreditarse, lo que se busca es la adopción de un modelo donde todas las voces de los protagonistas tengan resonancia tanto en los aspectos epistemológicos, como en los teóricos y metodológicos referidos a los ámbitos educativos y pedagógicos que se involucran y que sea el proceso y resultado de este tipo de práctica, los que garanticen su calidad.

Lo anterior, fortalece la tesis de que la lucha por un proyecto educativo y de Nación consecuente con los verdaderos intereses sociales, humanos, políticos, culturales y económicos, se evidencia también en la lucha por las concepciones en las que se mueven los conceptos, ya que desde allí parte el análisis y

las decisiones políticas y operativas en general. En relación con un tipo de planteamientos como los anteriores, Muñoz Izquierdo, C. (1999:22) conceptúa que:

El concepto de calidad de la educación es normativo, multifactorial y abarca por lo menos, cinco dimensiones:

1. Desde el punto de vista pedagógico, la educación es eficaz, cuando alcanza las finalidades especificadas en los principios misionales y concretizadas en los proyectos educativos, planes curriculares y planes de estudio.
2. La relevancia es de carácter filosófico, significa que tanto los objetivos como las acciones educativas, deben responder a las aspiraciones e intereses de los diferentes sectores sociales sin ningún tipo de distingo.
3. La pertinencia, tiene una connotación sociocultural, indica que la educación es adecuada a las posibilidades, necesidades y motivaciones de los seres humanos o conglomerados sociales.
4. La equidad, emana de la dimensión social y se refiere a las oportunidades y su distribución equitativa entre los diversos sectores sociales.
5. La eficiencia, hace referencia a lo económico, al aprovechamiento eficaz de los recursos.

Martínez Rizo, F. (1996) concibe el concepto desde una percepción sistémica, considerando diversos componentes y la relación con el entorno. La pregunta desde la cual parte este autor, está ubicada en las dimensiones señaladas por Izquierdo, en el sentido de la articulación de las unas y las otras, para que la educación que reciban niños y jóvenes sea cada día mejor, en relación con sus condiciones objetivas y subjetivas.

Desde la postura de la OCDE (1990), en su Informe Internacional acerca de la calidad de la enseñanza que se brinda en las escuelas de América Latina, hace el siguiente planteamiento:

El término "calidad" es "polifacético y a menudo subjetivo", puede ser

descriptivo y normativo; además posee una variedad de significados y al menos cuatro distintos empleos: a) Alude a un rasgo o atributo específico o a una esencia definitoria (en ese sentido la calidad los describe). b) Se refiere al grado de excelencia o valor relativo (en esta acepción la calidad tiene un sentido normativo que implica juicios de valor y una posición en la escala de bueno-malo. c) Se refiere a lo bueno o excelente (aquí también tiene un sentido normativo). d) Se refiere a rasgos o juicios "no cuantificados" (pudiendo tener los dos sentidos), este significado indica que la calidad es opuesta a la cantidad.

Para la OCDE son tan importantes los productos como los procesos, ya que: "Sería erróneo afirmar que una renovada atención por los resultados implica que cobren entonces menos importancia las aportaciones y los procesos que los determinan; ambos son cruciales. "Además, critica los modelos simplistas de aportación-producto" y señala que aquellos que otorgan mayor atención a los resultados que a los procesos, no especifican si los resultados son: específicamente cognitivos o si entre los fines deseados tendrían que figurar igualmente los propósitos más amplios de la educación para englobar el aprendizaje afectivo, social, estético y moral".

El significado dominante de la calidad de la educación, encuentra su correlato en la tendencia pragmático-instrumental dominante en la mayor parte de los contextos educativos de América Latina y el Caribe, tendencia que tiene su asidero en el modelo empresarial. Es la expresión de un proyecto histórico de hombre, mujer, sociedad y educación asido a la tecnología educativa supuestamente rebasada, pero la cual cobra vida y se fortalece mediante la corriente de las TIC, articulada al modelo empresarial a partir de los llamados currículos por "competencias en emprendimiento laboral". Según estas corrientes, los conceptos circulantes en la calidad educativa son eficiencia y eficacia, competencia, competitividad y competente, de carácter reduccionista. Lo anterior, es propio de la racionalidad tecnocrática que impregna todos los ámbitos de la educación en los diferentes niveles sin saber a ciencia cierta

cuáles podrían ser las implicaciones en la formación de los estudiantes como seres integrales y cuál el valor pedagógico que tendría que tener en cuenta el docente para incorporarlas a su práctica pedagógica.

El avance vertiginoso de las tecnologías de la información y comunicación es un hecho irreversible, cada día adquiere mayor dominio en la cotidianidad de los diferentes ámbitos en los que interactúa el ser humano, por ello, es muy importante la definición de políticas institucionales que den razón de los procedimientos didácticos y psicopedagógicos en los que se debe mover la organización escolar para su vinculación exitosa al proyecto formativo y en donde las TIC tengan relevancia psicopedagógica por el papel que juegan en la permeación de las subjetividades.

El concepto dominante de calidad educativa construido desde la visión anterior, la relevancia y pertinencia de los contenidos de formación, los procesos curriculares transversales, los valores y la ética de la práctica educativa, al igual que la formación en los valores subjetivos, éticos y democráticos de los estudiantes, prácticamente se reducen a un lugar secundario. Los discursos que generalmente circulan en los espacios escolares, raras veces se refieren a las competencias que deben desarrollar los estudiantes para la vida en sociedad y para el trabajo en las condiciones económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas actuales. Este tipo de enfoque centrado en la condición humana integral muy poco interesa a la viabilidad de las políticas educativas, lo fundamental es que el estudiante sea competente y competitivo en el mundo globalizado.

En consonancia con la racionalidad tecnocrática de los actores principales, el impacto de la educación se percibe en la inserción de los egresados al aparato productivo, es decir, como agentes del proceso económico. Un tipo de racionalidad de esta naturaleza, ha propiciado un sesgo en los llamados énfasis curriculares, hacia las competencias de emprendimiento laboral. La calidad educativa ha quedado reducida al impacto económico, dejando de lado el im-

pacto en lo humano, en lo social, cultural, político y ético. Es el proyecto que se adecúa a los intereses de los actores políticos y sociales hegemónicos, respondiendo a sus prácticas y proyecto de hombre, mujer, sociedad y Nación.

Desde la práctica social del concepto, sería importante revisar su papel en la acción educativa, en relación con las nociones de equidad e inclusión, seguramente desde un punto de vista investigativo y teniendo en cuenta la naturaleza de las organizaciones escolares, según su estatus social, por ejemplo, privadas de estrato medio o alto, vs. instituciones privadas de estratos populares, y escuelas oficiales, especialmente aquellas ubicadas en zonas rurales o urbanas dejadas de la mano por parte del Estado.

Es posible en términos hipotéticos que las organizaciones que más indicadores tecnocráticos de calidad tienen, serán altamente restrictivas y elitistas, llegándose a la conclusión de que posiblemente son las más inequitativas, las menos favorecidas con un ambiente escolar inclusivo.

Entonces, ¿cómo queda aquí la calidad educativa? Caso contrario, muchas instituciones públicas tanto de las urbes como de zonas muy apartadas donde la presencia del Estado es poca o nula, las cuales son consideradas como deficientes con pocos indicadores de calidad, bajo un concepto social democrático, podrían ser las escuelas de mayor calidad por ser cálidas en términos humanos, por impulsar la equidad social, puesto que son las que atienden las verdaderas necesidades de la población estudiantil mayoritariamente olvidada por el Estado, los profesores deben ser reconocidos como docentes de alta calidad por su dedicación y consagración pese al peligro que muchas veces encierra su labor en sitios apartados e inhóspitos.

Aquellos docentes que muchas veces les toca sacar de su exiguo salario para comprar algún tipo de material didáctico y de esa manera, animar su acto pedagógico, ayudan a sus estudiantes a comprar cuadernos, lápices, uniformes. También podrían considerarse de mayor calidad educativa, a los que más se

comprometen y cumplen con sus recursos económicos o hacen gestión para apoyar el mejoramiento del servicio educativo, con la finalidad de elevar la calidad de vida de sus habitantes. Hoy, nos enfrentamos a una corriente fundamentada sobre la base de la gestión y liderazgo que pueda ejercer un directivo docente para conseguir recursos de los estamentos gubernamentales, la cual es indudablemente una buena causa, pero la responsabilidad social que le compete al Estado no debe ser reemplazada. Lo que se propone es una práctica compartida donde estamentos educativos y gubernamentales aúnen esfuerzos reconociendo cada parte el rol que le compete en el desarrollo de un servicio educativo de calidad.

Igual sucede con la práctica de los conceptos de eficiencia y eficacia, los cuales desde la racionalidad tecno-instrumental, eliminan otros componentes, los desvalorizan, descuidando lo pertinente y lo humano en su real integralidad, tal como sucede en los diversos niveles educativos, se ataca la ineficiencia tanto en el sistema como en las escuelas, mediante la reducción de presupuestos, racionalización de gastos, recursos, incluso, los humanos, otro tipo de concepción del tiempo laboral, más horas de clases, menos participación en proyectos de desarrollo integral y saturación derivada de las políticas del estamento. La gestión escolar tiende a perder el ámbito participativo y se convierte en una gestión unipersonal y tecnocrática. Más que prácticas educativas, se avanza vertiginosamente hacia el desarrollo de una cultura de la gestión muchas veces individualista, en la cual no hay una adecuada y afectiva participación. La cultura de la gestión, también debe caracterizarse por su carácter solidario, afectivo y colaborativo.

Una concepción de esta naturaleza, visualiza la integración competitiva y certificada del sujeto en sus competencias laborales, amparado en la tesis de que el proceso educativo debe atender en los diferentes niveles la formación de las competencias laborales con poco o nulo interés en la dimensión humana propiamente dicha. Se educa durante y para toda la vida; pero se olvida lo fundamental, concientizar acerca ¿de qué es la vida y qué papel juega en el

desarrollo del individuo y del contexto social? Estos son el resultado de procesos históricos donde intervienen en demasía actores sociales hegemónicos por encontrarse en ventajas sociales, económicas, políticas y culturales dominantes, si se tiene en cuenta que tales sujetos demandan personal calificado y competitivo, impulsan modelos educativos basados en los tipos de competencias que requieren para sus empresas.

Un tipo de acción educativa de esta naturaleza, niega la pertinencia de promover la conciencia social crítica. Este es el concepto de calidad de la educación que es necesario llevar al debate, analizar si un concepto de esta índole, favorece o desfavorece el tipo de formación humana que necesita el planeta en un ámbito de inclusión ética.

En este sentido, el significado dominante de calidad educativa, se manifiesta en la medida en que el producto sea exitoso en el mercado. Entonces, la calidad de la educación es "medida" por el grado de satisfacción del cliente, de allí el porqué en las políticas educativas orientadas por el Estado sobre autoevaluación, no es evidente en ninguno de sus factores, categorías, variables e indicadores, posiciones y definiciones referidas a la comprensión y evaluación de la condición humana integral y el papel de la educación en dicho proceso, por el contrario, si es de gran valía el concepto que den los empleadores acerca de la validez de las competencias laborales, aspecto que es importante en el proceso educativo, pero no es el único que debe tenerse en cuenta a la hora de auscultar la validez de los procesos educativos que desarrolle una determinada organización escolar.

En el caso de la educación básica, si bien es cierto no es medible el éxito laboral, sí es evidente el manejo de la categoría "cliente", para referirse tanto a los padres, acudientes y a los estudiantes, lo cual demuestra una saturación de roles, ya que en un mismo momento los sujetos son considerados "clientes y productos de la educación". La idea de identificar desde la obra aquellas contradicciones y problemas dominantes que acarrea el significado de calidad

de la educación, en el contexto de las categorías y ejes fundamentales abordados a lo largo de esta, hace necesario resignificar el término, de tal manera, que desde el ámbito educativo y en un esfuerzo de trabajo cooperativo, sea posible superar tales contradicciones para lograr avances verdaderamente significativos que posicionen al docente y a sus estudiantes en el contexto local, regional, nacional e internacional. Desde esta perspectiva, estaríamos frente al verdadero sentido de la calidad de la educación.

La sociedad de conocimiento en la información, exige capital humano y educación de calidad; invertir en ciencia y tecnología más de lo que estamos invirtiendo hoy; exige fomentar y no deprimir, alimentar y no asfixiar el espíritu de innovación y emprendimiento; exige luchar por una mayor igualdad de oportunidades y por una mayor justicia social; exige un Estado más moderno.

La educación es la madre de todas las batallas. ¿Están las universidades de América Latina y el Caribe incentivando a los mejores estudiantes para que se formen en estudios pedagógicos, proceso consecuente con la necesidad de contar con una masa crítica de buenos docentes especialmente para los niveles iniciales y básicos de la educación?

¿Están los países de América Latina y el Caribe, respondiendo a la necesidad de formación permanente de alto nivel de su masa profesoral? ¿Están estos países diciéndoles a los profesores que no cumplen con su labor que no pueden seguir sacrificando una generación tras otra de niños y jóvenes? ¿Están modificando los contenidos de formación para enseñar lo que se requiere hoy día? Es que ya no es memorizar, sino aprender a incorporarse al mundo moderno. ¿Están incorporando las tecnologías modernas de la educación a la sala de clase o seguimos con pizarrón y tiza y nos hemos olvidado de la educación interactiva? Esa es parte de la gran reforma que demanda la educación. Son muchos los tópicos que articulados dan sentido a la revolución en educación. Desde la obra no se pretende dar respuestas absolutas, solo sentar algunas premisas para el debate y la reflexión. Aunque no se tengan todas las respuestas

acerca de los temas fundamentales de la calidad educativa las preguntas deben hacerse y responderse de forma honesta[15].

CONSTRUCCIÓN COLECTIVA DE UN SIGNIFICADO ALTERNATIVO EMERGENTE DE CALIDAD EDUCATIVA

En este aparte, se abordan elementos que buscan la integralidad sistémica alternativa del concepto calidad educativa, además, de las relaciones y conexiones que guardan entre sí tales elementos.

En este orden de ideas más que una sustancia objetiva, la calidad se considera un juicio realizado desde un enfoque referencial de los sujetos, es decir, una valoración del significado de los hechos educativos, reconociéndose de esta manera, el concepto expresado anteriormente por la OCDE: la calidad educativa es una construcción subjetiva y eminentemente política realizada por parte de los distintos actores involucrados.

Es evidente la complejidad que encierra el concepto en mención, si se tiene en cuenta la multiplicidad de elementos y variadas interacciones en procesos en los que el dinamismo es una constante. Un contexto en que la interacción entre la perspectiva epistemológica, filosófica, cultural, política y social ha dado lugar a un tipo de organización educativa que refleja una profunda crisis. Los formatos y concepciones que se han venido señalando en la obra, indican la urgencia de restaurar los lazos sociales destruidos o minimizados, por lo cual la construcción colectiva de nuevos enfoques críticos del sentido ético de la calidad educativa se evidencia como necesidad planetaria. Se supone que en el universo todo está interconectado, entonces, ¿por qué dudar que esta interconexión no sea viable en el concepto analizado? Ante esta crisis es necesario buscar una perspectiva que oriente nuevas maneras de abordar el conocimiento de la realidad de la educación y que permita tomar decisiones para construir otras perspectivas de asumir la calidad educativa.

15. Algunas preocupaciones en torno a la calidad de la educación, fueron puntos de vista analizados en la entrevista realizada a Sebastián Piñera, Presidente de la República de Chile, por Yamid Amat y publicada por el Diario *El Tiempo*, en noviembre 28 de 2010, página de Opinión No. 5. Bogotá, Colombia.

Por tal razón, creemos que el entramado epistemológico, teórico, metodológico y ético de la complejidad, de la teoría crítica de la pedagogía y la investigación-acción para la transformación, proporciona bases fundamentales en el contexto transdisciplinar para una comprensión más de cara a la realidad socioeducativa en la que se debate la educación, sin que esto implique señalar que sea la única vía, pero los vacíos y caducidad de los enfoques anclados en el positivismo y la racionalidad científica, evidencia agotamiento, frente a las urgencias de nuevas comprensiones y acciones del género humano planetario.

> El mundo que hoy vivimos se caracteriza por sus interconexiones a un nivel global en el que los fenómenos físicos, biológicos, psicológicos, sociales y ambientales, son todos recíprocamente interdependientes. Para describir este mundo de manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holista y ecológica que no nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente; necesitamos una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma, es decir, una transformación fundamental de nuestros modos de pensar, percibir y valorar (Miguelez M., 2007:20).

Lo que se busca es avanzar hacia un modelo de vida educativo que entienda la libertad como responsabilidad social, un modelo de convivencia política orientado hacia la democracia participativa y la comunidad educativa como forma de proyectarse hacia la globalidad. Es una opción filosófica ideológica que ofrece nuevas posibilidades para una revolución conceptual en la educación en el caso que nos preocupa y abre nuevos caminos para la formación de una ciudadanía capaz de pensar y construir un mundo más justo y sostenible, incluyente de los valores éticos, epistémicos y valores de acción, si se asume que cada uno de nosotros somos al mismo tiempo una unidad y complejidad sistémica físico-química-biológica, social-cultural e histórica, que funciona

maravillosamente y que constituye nuestra vida y nuestro ser (Martínez M., 2007:21).

Lo anterior corrobora la complejidad que caracteriza el concepto analizado en este acápite de la obra, por tal razón, se intenta una aproximación conceptual de este.

Cuando nos referimos a la calidad educativa no sabemos por dónde iniciar el análisis, si por el entramado de fundamentos gnoseológicos, epistemológicos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos y antropológicos; si por el problema de la identidad profesional del educador, quien a su vez es llamado docente, maestro, profesor, educador, instructor, facilitador, orientador, entre otros apelativos, mientras que el arquitecto es arquitecto, el abogado es abogado, el ingeniero es ingeniero; o si entrar a analizar la debilidad en la formación y actualización de este importante conglomerado; detenemos la reflexión en torno a la precaria situación física y didáctica de muchos centros educativos; la falta de una concepción integral, holística y sistémica del aprendizaje y los procesos metodológicos y científicos que responsabilicen al estudiante con su autotransformación; el hiato entre educación y entorno social o en última instancia, revisar las políticas y decisiones del Estado en la materia que nos atañe.

Todos y cada uno de estos aspectos forman parte del proceso educativo, por lo tanto, en una concepción de calidad educativa no pueden quedar por fuera. Esto obliga a hablar no de la calidad educativa sino de las calidades de los procesos que en ella intervienen. Una concepción de calidad educativa, puede conllevar a la reflexión de preguntas como las siguientes:

1. ¿Qué tipo de hombre y mujer necesita la sociedad local/global?
2. ¿Qué tipo de sociedad se requiere para la sustentabilidad planetaria?
3. ¿Qué tipo de ciudadano y ciudadana, para fomentar la ética y la acción de la sustentabilidad planetaria?
4. ¿En qué dimensiones debe colocarse la ética frente a los requerimientos del ser humano y el contexto local/global? (Correa, C., 2005:54).

Es posible que desde estos referentes se pueda colocar el concepto de cara a una nueva concepción de la calidad educativa, la cual va más allá de lo instrumentalmente objetivo, observable y medible, para comprender cuando se está frente a una educación de calidad, aquí es necesario preguntarse cuáles son sus elementos constitutivos, por qué, cómo, cuándo y para qué actúan y se interrelacionan cada uno de ellos en el contexto de las funciones misionales de la organización escolar, del momento histórico y de las reales necesidades de desarrollo humano integral y sustentable que demanda una determinada sociedad, enfocar los principales esfuerzos en esa dirección, para que la educación pueda cumplir éticamente su misión histórica.

En consideración de lo anterior, el proceso de evaluación de la calidad educativa, requiere atender entre otros, los siguientes criterios:

1. Los protagonistas del proceso educativo, deben ser los principales sujetos intervinientes en la evaluación educativa.
2. Efectuar la evaluación en el contexto natural de los hechos educativos.
3. Atender de manera prioritaria los procesos, pero en términos generales, se incluirán todos los elementos del acto educativo.
4. Priorizar el análisis desde el proceso inductivo, pero los juicios e interpretaciones de los hechos realizados por los propios actores tienen igualmente validez e importancia.
5. Fundar la validez y confiabilidad en la contrastación de los juicios e interpretaciones con la información de los datos cuantitativos.
6. Articular los procesos y resultados de la evaluación con la acción innovadora y transformadora de los propios protagonistas.
7. Incorporar los diversos componentes del concepto de calidad educativa aceptados por los protagonistas como elementos básicos, flexibles y dinámicos, no como valores absolutos, esenciales y cronológicos.

Es necesario reconocer que en el ámbito educativo, existe mucha pobreza tanto conceptual como práctica en lo atinente al pensamiento sistémico ecológico, de allí el porqué es aún frecuente una enseñanza lineal y homogénea que desarraiga al estudiante de la comprensión global de su realidad social.

DE LA FORMACIÓN SISTÉMICA Y DIALÓGICA A LA CALIDAD EDUCATIVA

La formación que se ha constituido históricamente en una categoría central en la pedagogía clásica, se entiende como formación integral, cuando en la práctica, se convierte en un proceso y un producto donde lo humano deviene en persona y en sujeto social con experiencias, proyectos y capacidades de realización y transformación en un contexto de inclusión. En consecuencia, la formación integral, llega a su materialización en la constitución de un sujeto social, al considerar que la formación es una categoría compleja, y se refiere a la complejidad del sujeto formado integralmente, capaz de desarrollar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias no determinadas directamente por lo estructural. De manera profunda, la formación está ligada al presente y porvenir del ser humano, como sujeto social, el cual encarna el mundo global tanto de las aspiraciones como de los valores, intereses e ideales dominantes en un contexto social y que superan el marco estrictamente empírico, psíquico e individual. Por ello, el proceso de formación integral de la persona, es la expresión de la constitución como sujeto social, articulado al desarrollo de lo colectivo, por lo tanto una educación de calidad, debe centrarse en el desarrollo de este proceso.

Una educación es de calidad cuando sus contenidos y procesos son relevantes para los sujetos que transitan e intervienen en ella. La relevancia incluye tanto los principios misionales, como los contenidos de formación y los procesos desarrollados en la práctica educativa. Parte de las necesidades objetivas y de la percepción subjetiva que tengan los sujetos y colectividades sociales ya que además de las necesidades es necesario tener en cuenta los intereses, utopías, proyectos y demás aspiraciones sociales, siempre y cuando se asuma que tales elementos no son uniformes ni homogéneos en las sociedades, por lo tanto, se reitera la relación singular general en el contexto donde se produce el acto educativo.

La relevancia se puede entender como el significado que los sujetos le otorgan a la congruencia y correspondencia entre los objetivos y las acciones educativas respecto a las aspiraciones e intereses de amplios sectores humanos, incluso, podría cobijar a la Nación. Por tal razón, los contenidos de formación serán relevantes si dan respuesta a las necesidades, intereses, aspiraciones y utopías de los sujetos hacia los que están dirigidos. De igual manera, la educación será de calidad si es pertinente en lo social, económico, político, cultural, laboral, ético e ideológico.

La pertinencia se refiere a la correlación de los contenidos misionales, procesos, estructura curricular, contenidos de formación, recursos, entre otros, respecto a las posibilidades de los individuos y los colectivos sociales, en tanto que estos constituyen lo social e intersubjetivo. Si la educación no es equitativa y suficiente, no será de calidad. La equidad se refiere a la igualdad de oportunidades de acceso, de permanencia y de atención que requieren los individuos y los colectivos sociales. La suficiencia es un complemento del factor equidad, ya que enfatiza el grado en que los diversos recursos se encuentran distribuidos. Siendo la equidad y la suficiencia componentes eminentemente sociales, incluyen diversos elementos, tales como la definición de oportunidades de formación y de acceso a los centros escolares, a las posibilidades de permanencia en el espacio educativo, a la probabilidad de aprobar el grado que se curse, de concluir los estudios en el centro escolar, a la distribución geo-socio-económica de los centros educativos y de los programas académicos en las instituciones universitarias.

La educación de calidad tiene un profundo impacto social, referido a dos cuestiones sustanciales al menos:

1. La capacidad de resolución de los problemas sociales, económicos, políticos, culturales, entre otros, que los estudiantes formados en el espacio educativo pueden desarrollar en su mundo de vida social.
2. La resolución de necesidades que pueden suplir los productos de investigación e innovaciones, logrados en los espacios educativos.

La educación de calidad es efectiva y eficiente si estos componentes son estrictamente pedagógicos. La educación es efectiva en la medida en que se logren los fines, objetivos y metas propuestas, las cuales deben quedar contempladas en el proyecto curricular. La eficiencia es un componente que recupera la perspectiva económica y se refiere al uso y aprovechamiento de los recursos. Es el producto o resultado de contrastar los recursos destinados desde el inicio hasta el final del proceso educativo, frente a los resultados obtenidos.

Dado que el concepto de calidad educativa tiene su fuerte asidero en la racionalidad técnica en las altas esferas del aparato educativo estatal, así como en las dirigencias de los centros educativos, el significado dominante ha sido totalmente funcional. Sin embargo, hemos visto que un significado de esta naturaleza, tiene profundas repercusiones en los procesos formativos de los estudiantes como en el resto de la comunidad educativa, por ello, es importante la construcción de un nuevo significado que conlleve a la recuperación de lo específicamente educativo y se articule con otros campos, proyectos y fuerzas sociales interesadas en la formación de un estudiante social, comprometido consigo mismo y con su contexto.

La construcción de ese nuevo significado solo podrá realizarse mediante la práctica investigativa transformadora, el análisis crítico y contextualizado del referente "calidad", siendo los propios sujetos de la educación, a partir de sus prácticas, concepciones y proyectos quienes están llamados a construir ese nuevo significado emergente y alternativo frente al significado dominante. La construcción de un significado alternativo y emergente no podrá realizarse únicamente desde el ámbito educativo, requiere articularse con un proyecto de escuela, de ciudad, de Nación, de sociedad, de ser humano, que también sea alternativo y emergente, lo cual solo lo pueden aportar las fuerzas sociales comprometidas con el cambio educativo y social.

CALIDAD: EL SENTIDO DE UNA EDUCACIÓN HEURÍSTICA

Los griegos entendieron por primera vez que la educación debía ser un proceso de construcción consciente y en la educación como formación integral, el ser humano se considera como totalidad, potencial posible de desarrollo y evolución. Esta ha sido una de las principales tendencias en el discurrir histórico, aunque las circunstancias de concepciones y políticas educativas no han permitido el logro de tales propósitos.

Integral, se deriva de la raíz latina *teg-o (part.tectum)* que significa cubrir con un tejado que abarca todo el vacío, de igual manera, se deriva del verbo *teger-tegere*, que significa tejer, elaborar una urdimbre, una malla, minuciosa y artísticamente tejida sin dejar ninguna rendija. Hacer del tejido una delicada, fuerte y estética obra de arte: así debe ser la educación de calidad, capaz de propiciar la formación de un ser humano holístico para intervenir con responsabilidad en la sociedad global.

Sin embargo, históricamente frente a la connotación práctica de este concepto, se ha interpuesto un quehacer pedagógico que asume el proceso formativo del estudiante de manera fraccionada, dejando de lado el proceso consciente del cual hablaban los griegos, girando en torno a un saber estático, que se materializa en la repetición fría y despersonalizada de una serie de datos que no tocan ni a quien los emite ni a quien los recibe. El docente entrega al estudiante un saber que no es la síntesis propia y genuina de uno procesado y digerido, sino un saber extraído de fuentes secundarias y terciarias; el estudiante recibe pasivamente el dato y mediante un ejercicio mecánico llamado "examen" o "evaluación", la institución reclama al estudiante estos datos cuyo dominio memorístico le garantiza su ubicación en la escala valorativa, mediante el cual se acredita su saber en la sociedad. Las consecuencias de un proceso de esta naturaleza, son nefastas tanto para el desarrollo de la sociedad como para la emancipación de la persona y del mismo saber.

> La capacidad de aprender, no solo para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel de adiestramiento

> de los otros animales o del cultivo de las plantas. Nuestra capacidad de aprender, de donde viene la de enseñar, sugiere, o más que eso, implica nuestra habilidad de aprehender la sustantividad del objeto aprendido. La memorización mecánica del perfil del objeto no es un verdadero aprendizaje del objeto o del contenido, en este caso, el aprendiz funciona más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción. Es precisamente gracias a esta habilidad de aprehender la sustantividad del objeto como nos es posible reconstruir un mal aprendizaje, en el cual el aprendiz fue un simple paciente de la transferencia del conocimiento hecha por el educador (Freire, P., 1997:68).

El aprendizaje centrado en la adquisición de datos anula el conocimiento reflexivo, crítico y autónomo. La evaluación concebida de esta manera, privilegia la memorización mecánica, entorpeciendo en forma progresiva, las facultades psíquicas primarias (atención, memoria, imaginación y creatividad).

La educación fraccionada privilegia el desarrollo de unos procesos académicos y administrativos igualmente mecánicos, verticales y homogéneos: Diarios parceladores semanales, mensuales, bimensuales, registros de clases donde se consigna el "saber entregado", regímenes disciplinarios, manuales de convivencia muchas veces represivos y excluyentes. Se orientan los procesos administrativos por fuera de la real transformación integral que debe sufrir el estudiante y la promoción de la familia y el docente como agentes fundamentales y cooperativos de dicho proceso.

La práctica de una educación heurística[16], fortalece un tipo de formación centrado en la calidad integral, si se tiene en cuenta que el docente puede pro-

16. Heurístico, viene del griego *Eurisko* que significa encontrar, hallar, descubrir, inventar, conseguir para sí.

mover un aprendizaje constructivo y creativo fundamentado en la constante indagación de los estudiantes mediado por sus orientaciones didácticas. Ubicamos la heurística en su dimensión práctica a partir de los griegos, Platón ejemplifica en su *Menón* el antiguo debate en torno a los problemas de la enseñanza. Sócrates, nos da muchas enseñanzas heurísticas con su método de la mayéutica. Pero es el movimiento de la Escuela Nueva, donde es posible identificar los casos más representativos de la metodología heurística, al ubicar en relieve la participación directa del estudiante en la construcción de conocimiento, rechazando el poder absoluto del docente. Cousinet en su tiempo, rechazaba abiertamente la concentración de poder en manos de los docentes, lo cual hacía que los estudiantes fuesen sus subordinados. Freinet luchaba por una enseñanza centrada en la aplicación de métodos naturales, haciendo énfasis en el tanteo experimental, el ensayo y error. Que el estudiante aprenda en la escuela mediante proyectos personales, trabajos de campo, lo cual posibilita una aproximación directa con los objetos, situaciones y escenarios de aprendizaje, propiciando así su transformación personal y social.

La historia evidencia que es Dewey quien más ha definido, fundamentado y aplicado la metodología heurística en el aprendizaje escolar. Hacía ver que los contenidos de los programas de estudio se justificaban si en ellos había una participación directa de los estudiantes, organizando su propio plan de trabajo escolar, en la orientación de la búsqueda y perfeccionamiento de los conocimientos. El método de proyectos por Kilpatrick, inspirado en los principios educativos de Dewey, es un claro ejemplo del aprendizaje por descubrimiento. Los contenidos de formación carecen de valor si ellos no proporcionan los caminos útiles para que el estudiante se aproxime con seguridad a una comprensión integral de la realidad y de esa manera, intervenir en su transformación. Qué decir de Decroly, quien ambicionaba cambiar el medio escolar, pensado y ordenado de manera artificial, por un medio natural, donde el estudiante lograra su desarrollo cultural y espiritual con espontaneidad. "Su método similar al de Dewey, buscaba la adaptación a las características del niño, que no es un adulto en miniatura, sino un ser con intereses propios" (Biblioteca Pedagógica de Bolsillo: 49).

Una educación de calidad aboga por la transformación plena del estudiante para que pueda incidir responsablemente en el desarrollo social y la didáctica heurística viabiliza este proceso. La experiencia de la Escuela Nueva se presenta como una gran oportunidad histórica para que tanto educadores como instituciones educativas refunden sus procesos pedagógicos, colocando en el centro del aprendizaje significativo a los estudiantes con sus múltiples potencialidades y "zonas de desarrollo próximo" pendientes de la oportunidad que deben darles sus docentes, padres y madres y otros acompañantes de los procesos de cómo enseñar y aprender a aprender, para avanzar hacia la construcción de estructuras mentales cognitivas de mayor complejidad.

PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: REFERENTES DE LA CALIDAD EDUCATIVA

La práctica investigativa ha dado muchas luces para entender la profunda encrucijada en la que se desenvuelve el docente actual y una de las consideraciones a las que se ha llegado en el proceso de inserción reiterativa en la actividad de los docentes es lo atinente a la valoración negativa de su trabajo efectivo salvo algunas excepciones, si el docente realiza un trabajo de calidad y le dedica mayor tiempo del que regularmente tiene asignado para sus responsabilidades pocas veces se reconoce este esfuerzo; sin embargo, si el rendimiento de los estudiantes no responde a los indicadores de eficiencia que tiene establecido la institución en contadas ocasiones son analizadas las circunstancias y factores que pudieron concurrir para que se diera tal situación, el fracaso se personaliza de forma inmediata y el docente es señalado como responsable. Además, no todas las instituciones educativas cuentan con políticas y procesos de investigación acerca de la práctica pedagógica del docente, muchas veces se utiliza el rumor y la reputación tanto positiva como negativa para el reconocimiento del trabajo, en otros casos, se aplican periódicamente cuestionarios entre la población estudiantil. Las herramientas recolectoras de datos, tienden a perder credibilidad cuando no se perciben cambios ni transformaciones en el quehacer docente. Desde la perspectiva de los estudios comparativos internacionales, tal es el caso de la investigación realizada por la UNESCO entre 50 países de América y Europa, se ha llegado a precisar que:

> Uno de los factores claves para conseguir una educación de calidad es contar con docentes de calidad, por ello es necesario apoyarlos, valorar y reconocer su trabajo; establecer un sistema que reconozca su esfuerzo y buen desempeño y que los impulse a progresar en los años que estén en la docencia (2006, p. 16).

Lo anterior obliga a reconocer que el rol docente ha cambiado bajo la presión de la dinámica del contexto social en el que ejerce su profesión, lo que a su vez incide en las expectativas, el apoyo y la valoración de ese contexto social sobre estos.

En el momento actual la masificación del sistema de enseñanza no permite asegurarles a todos los estudiantes ni el éxito de su proceso formativo ni un trabajo acorde con el título que reciba. A esto se agrega el problema del continuo avance de los saberes disciplinares, no solo se trata de casos en los cuales el docente queda desfasado en los saberes que promueve en su práctica académica y que lo pueden exponer al ridículo, sino que a su vez afloran otros problemas tales como: la necesidad de formación permanente de alto nivel en maestrías y doctorados, la incorporación de tecnologías de información y comunicación y el dominio por lo menos de una segunda lengua, son situaciones vedadas para la mayoría de los docentes de las instituciones educativas en los diferentes niveles de formación, a ello se agrega la poca estabilidad laboral debido al tipo de vinculación por horas cátedras, generándose un tipo de docente "todero" con responsabilidad hasta con 10 asignaturas la mayoría de diferentes ámbitos temáticos, la pregunta es: ¿A qué hora y bajo qué condiciones pedagógicas, psicológicas, sociales y familiares

preparan sus responsabilidades académicas? Preguntas como estas son las que validan la importancia y pertinencia de la investigación (Correa, C., 2008)[17].

El cambio acelerado del contexto social en que se desarrolla la docencia plantea cada día nuevas exigencias para las que muchas veces los que se desenvuelven en tales actividades no están lo suficientemente preparados. El sistema escolar masificado de manera apresurada en las últimas décadas aún no dispone de una capacidad de reacción rápida y pertinente para atender las nuevas demandas sociales y cuando intenta responder a determinado ámbito de estas demandas, los procedimientos son tan lentos que para entonces las necesidades sociales son otras. Los docentes desde ese punto de vista se debaten entre las tensiones propias de unas necesidades exageradamente cambiantes y la continua crítica social por no lograr su satisfacción. En muchos casos se cuece la paradoja de que la misma sociedad que les exige tales responsabilidades, no los prepara para enfrentar la dinámica de estos escenarios. Se evidencia en la inmersión de las TIC el bilingüismo, la formación y evaluación por competencias, la educación para la primera infancia, la formación en sexualidad y ciudadanía, pero el componente democrático en su verdadera acepción está por fuera de los intereses de estas normatividades. Lo anterior, genera una práctica híbrida desde la cual se fortalece un proceso de domesticación o adaptación burda e instrumental del currículo y en consecuencia, una mayor dependencia de los docentes a los modelos foráneos con una profunda incidencia en la calidad de los procesos formativos del estudiante.

El cambio social acelerado ha convertido al sistema educativo en una realidad cualitativamente diferente a lo que era hace unos 20 años. Los docentes de los diferentes niveles de los centros escolares desconocen el papel histórico que

17. Correa de Molina, Cecilia. Currículo, subjetividad y quehacer pedagógico del docente universitario. Ponencia presentada en el Congreso sobre la educación superior en América Latina, Universidad de Guadalajara, México, 2007 y Primer Congreso de formación docente. Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2008.

juegan en los nuevos escenarios de desarrollo y no solo de manera inmediatista, es clara la necesidad de contextualizar los currículos y el quehacer docente en la prospectiva de las próximas décadas donde los desafíos tecnológicos, y el avance de nuevos paradigmas cualitativos para la evaluación y el control de la gestión docente, significan otros tipos de actitudes, de saberes y herramientas metodológicas para conducir la formación de los estudiantes en una dimensión humanizada, sin llegar a desligarlos de una formación que debe responder a situaciones de demanda de contextos, lo que se busca es lograr un tipo de formación sistémica que incluya en el currículo de manera responsable los diferentes tópicos que garanticen la llamada formación integral.

Las investigaciones que se llevan a cabo sobre esta temática en los niveles y contextos educativos, no solo se han detenido en la caracterización de la práctica educativa del docente, también se ha analizado el papel de las subjetividades en los procesos de formación del estudiante. La experiencia desarrollada con los grupos de protagonistas de la educación y con docentes con los cuales se comparten escenarios de formación directa, desde preescolar hasta postgrado, de igual manera, la activa participación en programas de formación profesoral en Facultades de Educación, especializaciones, maestrías y doctorados, ha permitido sistematizar la experiencia investigativa con información consecuente del ámbito de la subjetividad, marcada con las necesidades de comprensión de una realidad configurada por varias aristas tanto internas como externas, por lo cual se hace necesario tipificarla en el ámbito de la complejidad.

¿Hasta dónde el docente es capaz de desarrollar pensamientos, sentimientos, percepciones sobre sí mismo a partir de la mediación del otro u otros? Esta es una pregunta compleja que se hace Filloux, J.C. (2004), a su vez, él mismo intenta responderla en los siguientes términos:

Es en la relación entre sujetos, en la intersubjetividad donde se hace posible volver sobre sí, transformándose, en términos de Hegel, de una

> conciencia de sí en una conciencia para sí. Se trata de un proceso a la vez interno y externo al sujeto, que transita entre el mundo interior y el social, entre el adentro y el afuera en una zona que se podría considerar como espacio transicional, como zona de informe. En ella puede surgir una nueva creación, un conocimiento sobre sí mismo desde y a través del otro, de los otros. Conocimiento que paradójicamente los docentes desconocen (p. 12).

Llegar a pensar sobre uno mismo y lo que es más complejo, llegar a incitar al otro u otros para que lo haga no deja de ser una tarea titánica: pensar sobre la infancia, sobre las inscripciones que ha dejado para orientar el discurrir histórico personal, sobre el niño interno que hay en cada persona, sobre muchos deseos inconscientes que movilizan al sujeto y que le lleva a crear, a dar vida, a formar pero también en algunos casos, a destruir, a actuar violentamente, a ejercer un dominio y una especie de apoderamiento sobre el otro u otros, son ciertas facetas del retorno sobre sí que permanecen ignoradas e inexplicado en el quehacer pedagógico. “No hay sujeto formador sin un trabajo de retorno sobre sí mismo y de facilitación de que el otro estudiante retorne sobre sí” (Filloux, 2004:12).

Los problemas que vive el docente en especial el de básica y el de media en muchos contextos de la geografía latinoamericana, en unos casos más que en otros, son similares: hacinamiento, pocas posibilidades para acceder a programas de formación de alto nivel, instituciones alejadas de los desarrollos científicos y tecnológicos, currículos descontextualizados, pobreza académica por el olvido en que se encuentran las instituciones educativas. El quehacer pedagógico se mueve bajo el influjo de paradigmas pedagógicos y metodológicos obsoletos, que dejan de lado lo que verdaderamente debe aprender el estudiante para que pueda desenvolverse en la lógica de los cambios vertiginosos de la sociedad y desarrollar con fundamento su dimensión subjetiva para enfrentar los desafíos de la complejidad del mundo actual. En la educación superior también se evidencian estos problemas y se reflejan de múltiples

maneras: deserción temprana de los programas académicos, relativismo en los resultados de las pruebas de Estado, baja autoestima en estudiantes, docentes y padres de familia, entre otros.

En los niveles precedentes, salvo algunas excepciones de instituciones que se vienen asomando con fuerza en la fundamentación epistemológica, teórica y metodológica de la autoevaluación y de los planes de mejoramiento para avanzar hacia procesos de calidad educativa pero más como requisito de cumplimiento de las normatividades oficiales que de políticas institucionales verdaderamente comprometidas con la emancipación a partir de un servicio educativo de calidad. Son incipientes los avances que pueden vislumbrarse en centros educativos oficiales en lo atinente a la construcción de una cultura de la autoevaluación con fines de transformación y en donde se evidencie el reconocimiento de las potencialidades y capacidades de la comunidad educativa, en especial de docentes y estudiantes para lograr el posicionamiento institucional. Tal situación ha viabilizado el tránsito de unas prácticas foráneas de ciertas agencias internacionales con franquicia nacional que promueven la llamada “certificación de calidad en las instituciones educativas que demandan sus servicios”. Una práctica de esta naturaleza se comprende a la luz de consideraciones como la siguiente:

> Los vehículos de expansión y consolidación de procesos que tienden a homogeneizar las grandes transformaciones de nuestras sociedades y de nuestra cotidianidad, todas las actividades esenciales de nuestra vida están penetradas por actividades cuyo núcleo central se globaliza: la ciencia, la tecnología, los medios de comunicación, los servicios financieros, el arte, el turismo, las profesiones, la cultura, la educación, el deporte, entre otros. Pero si bien, la globalización pareciera estar afectando todo el planeta, no todo el planeta está incluido en el sistema global, si sufre o disfruta sus impactos de la misma manera (De Paz, D., 2007:23).

Bajo condiciones de exclusividad en la instrumentalización de los diferentes procesos que tales organizaciones deben certificar se convierten en condiciones suficientes y necesarias para el otorgamiento de tales certificaciones. Ejercicios de esta naturaleza son más visibles en la educación privada, sobre todo en aquellas instituciones que poseen los recursos para hacerlo. Las observaciones reiterativas evidencian la poca o nula participación de los docentes en los procesos de construcción del proyecto educativo institucional y por ende su débil conocimiento, por tal razón, el acto pedagógico tiende a desarrollarse de manera desarticulada tanto de esta herramienta que es la brújula de la institución como de los otros componentes del currículo. Existe un tipo de participación docente que obedece a la lógica de los intereses corporativos, sin tener en cuenta en muchos casos los aportes que podrían darse al fomentar la cultura de la autoevaluación desde la perspectiva de la participación activa y democrática de los diferentes estamentos.

Es innegable que las nuevas condiciones objetivas y subjetivas del desarrollo social y cultural, demandan otros tipos de funciones a los docentes, las cuales implican innovaciones educativas, un docente competente para transformar e innovar, situación que debe generalizarse para evitar la formación de elites que llegan a concentrar los avances de la sociedad del conocimiento, en detrimento de muchas otras. Desde este punto de vista, la innovación se concentraría en pocos lugares, convirtiéndose en patrimonio de una elite.

Rodríguez, J. y Castañeda, E. (2003)[18] en sus trabajos parten de la relación entre la investigación y las innovaciones realizadas por maestros y maestras en el seno de las instituciones educativas, evidenciando la existencia de un acuerdo generalizado sobre la importancia de la innovación y de la investigación producida en los contextos de la institución escolar llevada a cabo por los directivos y los profesores, así como por la familia, para desarrollar competencias para estas dos labores en los procesos de formación inicial y permanente.

18. El primero, investigador de la Universidad Nacional y la segunda, de la Red Nacional Restrepo Barco.

En el análisis histórico realizado por los investigadores, en la búsqueda de una comprensión profunda acerca de dicha relación, identifican que la generación de conocimiento educativo en la mente de los profesores tiene más de un siglo en Occidente, ya que en los Estados Unidos, a finales del siglo XIX, Dewey había creado una «escuela experimental» en la que los docentes ponían a prueba los principios para una educación en la democracia. En su concepción pragmática desarrolla su pensamiento educativo contemporáneo delineado en los siguientes términos:

> Es necesario desarrollar formas de pensar para una época de cambio, con una concepción del conocimiento y de verdad, fundamentada en la experiencia, la educación moral y la democracia; los fines de la educación, el interés, la disciplina, el esfuerzo en el entramado social, escuela, niño, familia, sociedad. El conocimiento moral se debe construir mediante la experiencia, siendo inseparable de las nociones de verdad, experimentación y práctica social[19].

Frente a la necesidad de que los docentes avancen hacia una práctica pedagógica fortalecida por la investigación, Stenhouse (1998:197) lo expresa desde la perspectiva de una "pedagogía para la autonomía", buscando propiciar el compromiso de impartir una enseñanza como base para el desarrollo integral de los estudiantes en la necesidad de integrar el propio modo de enseñar y la disposición para que otros docentes observen analíticamente la práctica pedagógica. Ejercicios de esta naturaleza se pueden tomar como referentes de confrontación para avanzar a una nueva espiral en la transformación del acto pedagógico.

Se trata precisamente de que el maestro asuma la responsabilidad histórica de concebir la investigación como un eje articulador de su práctica pedagó-

19. Biblioteca Pedagógica de Bolsillo, p. 26.

gica mediante la técnica del análisis de la interacción en el aula, usando una multiplicidad de estrategias para codificar la comunicación verbal espontánea, mediante el ordenamiento y jerarquización de los datos, a fin de identificar y caracterizar patrones de aprendizaje que conduzcan a la toma de decisiones en lo atinente a los cambios y transformaciones que demanda su acto pedagógico y la transformación integral del estudiante.

Magendzo (2000) planteó en su conferencia en el Simposio Internacional La investigación como práctica pedagógica, organizado por el Convenio Andrés Bello en 1999, lo siguiente:

> La investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa (Taylor y Bodgan, 1986) y de la investigación-acción participativa (Salazar, 1992) como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándole desde una postura de reproductor a constructor de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más profesional (p. 66).

En atención a estos planteamientos, y en la misma línea de Stenhouse, los docentes, deben ser autoinvestigadores, buscando desarrollar sus referentes teóricos desde la propia práctica pedagógica, eliminando la disociación histórica entre la teoría y la práctica, la cual deja la primera a los investigadores y la segunda, a los docentes, cuando estos se enfrentan a su quehacer cotidiano. En el mismo Simposio, Briones (2000:20), afirmaba que:

> El profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Al respecto, pienso que ese compromiso y acción debería tomar las siguientes formas: a) El profesor reflexivo y la investigación-acción; b) El profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa; c) El profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador, y d) El profesor como participante en equipos de investigación.

Desde esta pesquisa se evidencia que en el espíritu de las múltiples reformas a la educación, se identifica un bajo perfil a las competencias investigativas y se le da relativa importancia al rol investigativo del docente, así también lo conciben en sus proyectos educativos las instituciones formadoras de formadores, incluso en algunas de ellas, la denominación "práctica pedagógica investigativa" intenta concretar dicha relación pero el camino articulador para la puesta en marcha ha sido esquivo con pocas o nulas excepciones. Son muchas las contradicciones evidenciadas en la comunidad de educadores que tienen esta responsabilidad, entre las cuales se identifican: a) Los vacíos epistemológicos, conceptuales y metodológicos, b) La carencia de actitudes y compromisos hacia este tipo de práctica, c) La poca o nula existencia de trabajos cooperativos, d) La carencia de una adecuada concepción acerca de la relación investigación-práctica educativa, e) La poca o nula claridad pedagógica y didáctica de la articulación de las TIC al acto pedagógico, f) La teorización metodológica desde el aula de clase sin ningún tipo de articulación con la práctica investigativa docente.

No cabe duda que la educación y en especial los modelos orientadores de la formación de los formadores de formadores, requieren de una profunda resignificación de sus estructuras lógicas individuales para darle paso a las relaciones y conexiones con el sistema global del que forman parte, buscando la definición de una práctica formativa menos lineal y más dialéctica, transdisciplinar y sistémica, donde la multiplicidad de formas de pensar tengan cabida y para ello, es posible que un nuevo significado de la práctica pedagógica de la investigación desde el aula y de los procesos formativos, puedan tener en cuenta su complejidad, tal como se evidencia en la información empírica obtenida en el proceso de investigación. A partir de esta se abre paso una nueva etapa en el proceso investigativo: la devolución sistemática de la información, para potenciar el proceso de transformación.

ESTUDIANTE, ESCUELA Y MAESTRO: COMPLEJIDAD COMPRENSIVA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA

Si bien existe un amplio acuerdo acerca de la importancia de la investigación educativa y de la necesidad de formar a los docentes en procesos de innovación e investigación, no parece que haya consenso acerca del significado del conocimiento generado por los docentes para la construcción de teorías y la orientación de políticas de carácter macro que viabilicen el reconocimiento social de estas. Mientras aquellos que están más cerca del mundo escolar consideran de vital importancia los aportes derivados de la escuela, quienes tienen la responsabilidad de la política parecen no estar interesados en utilizar el saber y la experiencia generados por el trabajo docente en el nivel micro; así mismo, se observan notables distancias entre los investigadores de la pedagogía y los que hacen investigación sobre la educación desde otras disciplinas sin vivir en "carne propia" lo que sucede en el aula de clases. Estas diferencias sobre el significado de la investigación y de la innovación generadas por los profesores, se pueden entender mejor si se explicitan algunas posturas frente a la educación, la escuela, el maestro y el estudiante, las cuales revelan no solo distancias conceptuales sino intereses distintos que conducen al afianzamiento de la fragmentación tanto de los saberes, como de las prácticas pedagógicas que se movilizan en las instituciones educativas.

La educación tiende puentes entre el pasado y el futuro, entre los sujetos y las sociedades y entre el desarrollo de competencias y la formación de identidades. Es el camino por el cual las sociedades comparten su legado cultural, para que cada momento de la historia pueda edificarse sobre lo que cientos de generaciones han construido; así mismo, hace posible que los sujetos se apropien de ese legado y, a partir de él, construyan una identidad propia que los distinga en su trayecto de vida, pero que al mismo tiempo, los haga miembros de alguna colectividad, sin la cual se pierde el sentido de vivir. Por la educación, los individuos y las sociedades se hacen competentes para la supervivencia, para la existencia y la convivencia; sin embargo, puede que el futuro sea mejor que

el presente, pero aún es posible que no sea suyo, por esto es fundamental fortalecer desde la escuela las identidades al mismo tiempo que se forman las competencias para la diversidad de responsabilidades que tiene que atender el ser humano en las nuevas lógicas del desarrollo social, científico y tecnológico.

Aunque históricamente se ha validado la consideración de que la escuela es un lugar de transmisión del legado cultural, o de reproducción del conocimiento, es necesario reconocer que esta institución no solo comunica el legado cultural, sino que también lo hacen otras agencias. Tampoco la escuela es únicamente un lugar de transmisión o de reproducción, pues muchas de las experiencias logradas por la conjunción de voluntades entre docentes, estudiantes y padres de familia, rompen con esquemas transmisionistas y reproductores mediante la práctica de la crítica y de la autonomía orientadores de una producción de saberes. La idea de una institución encargada de promover el logro de los objetivos educacionales para la transformación del sujeto y de fortalecer las identidades de manera deliberada, hace pensar que la escuela, a través de procesos intencionados y rigurosos tales como los que exigen las culturas académicas, puede acercarse al cumplimiento de su misión transformadora.

El ritual escolar gira diariamente en torno al conocimiento, que se convierte en el pretexto de encuentro para quienes se reúnen en la escuela; por tanto, los dispositivos pedagógicos deben orientarse a garantizar el acceso a las fuentes, a estimular el trabajo intelectual, propiciar los encuentros y el debate entre los participantes, trabajar juntos, movilizar las fronteras propias y colectivas del saber, y a ponerlo en circulación con el fin de hacerlo público e incorporarlo a la dinámica social de producción del conocimiento. El estudio permanente, la actitud investigativa, el debate con argumentos y la escritura, se convierten en modos del quehacer escolar que forman al sujeto en una cultura de generación de conocimientos en cooperación con sus compañeros y estudiantes. Esta dinámica requiere altos niveles de exigencia y de rigor; respeto por los otros; reconocimiento, aceptación y disfrute de las diferencias; capacidad de trabajar cooperativamente y sentimiento de gozo por lo que se hace.

Frente a estas funciones que la sociedad asigna a la escuela cabe preguntarse por el sentido que los jóvenes le adjudican. En general, les motiva la escuela como espacio de encuentro con sus amigos y amigas, les sirve de distracción y de reconocimiento social, comprometen su tiempo para las actividades extra escuela. Los grupos minoritarios de estudiantes, la perciben como pasaporte para la universidad, o para aprender algunas cosas relacionadas con sus expectativas y motivaciones.

Las expectativas de los estudiantes y los nuevos escenarios en los que se desarrolla la práctica docente condicionan los nuevos roles que debe desempeñar el docente. La función clásica de enseñante, como lo denominan algunos autores, ha dejado de ser el papel central del maestro, quien debe aprender a convivir y a veces a competir con los medios de comunicación y con las tecnologías que han incursionado en las vidas de los jóvenes y niños e inciden en ellas con sus modelos, mensajes y propuestas. Muchas veces los docentes manifiestan extrañeza o aversión a estas "realidades virtuales", posición que abre una inmensa brecha generacional y dificulta el encuentro y la comunicación intergeneracional, fundamentos de cualquier pretensión educativa.

Algunos de estos factores permiten entender por qué las innovaciones y las investigaciones que realizan los docentes en los contextos escolares, ya sea que se inscriban en procesos propios de la dinámica escolar o que obedezcan a la operatividad de las reformas educativas, presentan ciertos problemas recurrentes y por ello, la debilidad de reflexiones críticas, de construcciones teóricas y metodológicas, la falta de argumentación y coherencia en el discurso y la recurrencia al "deber ser" de la educación sin relación con el ser actual, al igual que la ausencia de una concepción sistémica y compleja del acto pedagógico en el aula o de la institución escolar, son muy marcadas en las organizaciones escolares, sin embargo, son evidentes los esfuerzos de amplios grupos de maestros y de algunas redes de tales organizaciones donde calladamente y a la luz de los procesos iniciales de acreditación en la década de los 90, abrumadas por las nuevas condiciones legales para su existencia, se

vieron obligadas a someterse a un proceso de autotransformación permanente buscando así, responder a las exigencias del estamento, del momento histórico y del contexto social. Hoy, muchas de estas instituciones han logrado alcanzar un buen nivel de complejidad en sus diferentes ámbitos y dimensiones, con proyectos y propuestas pedagógicas novedosas y de gran impacto social. Pese a esto, requieren rebasar en muchos casos, la práctica exagerada de la cultura de la "formatería", obstaculizando de alguna manera, el avance riguroso de la sistematización de las experiencias, la consolidación de líneas, semilleros, grupos y redes de investigación con proyección nacional e internacional.

La "formatería" de alguna manera, dispersa el tiempo "libre" de los docentes para avanzar en el trabajo colaborativo, el cual podría minimizar el impacto negativo de tales prácticas pedagógicas instrumentales. Lo que se pretende es desarrollar una práctica investigativa que incorpore mediante la sistematicidad los diferentes procesos operativos y técnicos que desarrolla el centro escolar, sin caer en el instrumentalismo.

Son los docentes quienes en calidad de intelectuales deben generar las teorías pedagógicas: excluirlos de la producción de conocimientos y relegarlos a la transmisión instrumental, es negar el papel histórico de estos profesionales. Es distinto reconocer que las condiciones actuales en que este conglomerado se desenvuelve no son favorables porque la formación inicial y permanente no brinda las suficientes y necesarias oportunidades para la preparación en un ejercicio intelectual riguroso, porque las instituciones escolares no están pensadas para la investigación y la sociedad no ha incluido a los maestros como profesionales intelectuales. La exclusión devela una lucha de poder afectando poderosamente las posibilidades de cambios profundos en la educación.

Desde esta perspectiva, pensar en políticas educativas integrales dirigidas al mejoramiento continuo de los docentes se constituye en una exigencia no solo desde la perspectiva social o institucional, sino también desde el punto de vista del docente como sujeto histórico con responsabilidades plenamente iden-

tificadas. Las biografías de los maestros sistematizadas desde los diferentes eventos pedagógicos y los debates sobre su estatuto intelectual, nos muestran que la oferta educativa y las políticas diseñadas para constituir e integrar la profesión en sus dimensiones intelectual, personal, social y cultural, se expresan mediante experiencias curriculares y el desempeño de funciones en la vida cotidiana de la escuela, las cuales paradójicamente, son subvaloradas en la mayoría de los casos. Pese a lo anterior, es importante reconocer que:

> Tanto la investigación científica como la intervención profesional, se encuentran íntimamente ligadas y es imposible el desarrollo de la una, sin la relación dialéctica con la otra. No quiere decir que son categorías iguales o que significan lo mismo, todo lo contrario, pero consideramos importante remarcar desde nuestra perspectiva de la investigación, que las entendemos como "una relación necesaria". Esto se fundamenta en que la realidad educativa es para el trabajo científico no solo el punto de partida y el punto de llegada, sino también, un objeto donde se estudia lo general y lo singular (no son concebidos como situaciones que están opuestas mecánicamente, pues son dos dimensiones de un mismo fenómeno), los indicios y las regularidades (Duhalde, M., 1999:77).

QUEHACER DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA RELIGANTE: COMPLEJIDAD DE LAS SUBJETIVIDADES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO FORMATIVO DEL ESTUDIANTE

Resulta especialmente relevante comprender las diversas configuraciones de valores de quienes ejercen la docencia y la incidencia en la formación intelectual, moral y ciudadana de los estudiantes. Más allá de lo que se identifica en los referentes teóricos y normativos existentes, los esquemas de apreciación y valoración incorporados tanto en los docentes como en los estudiantes tienen una impronta en su práctica educativa y en los elementos que configuran el proceso formativo de los estudiantes.

Aunque existe una variedad significativa de estudios en los diferentes contextos sociales, es muy poco lo que se sabe de la dimensión subjetiva de los docentes. Dada la gran diversidad que caracteriza a estos profesionales, es probable que las orientaciones de valor no sean homogéneas y las actitudes de aceptación o rechazo de ciertas características del modo de ser docente o de sus estilos de hacer docencia, denotan la presencia de diferentes estructuras internas de percepción y valoración, las cuales son producto de las experiencias de los sujetos, imbricada por una multiplicidad de factores y circunstancias que marcan la vida de las personas. Lo que cuenta para determinar las orientaciones éticas y valorativas no es solo el presente del sujeto sino toda su historia y trayectoria social.

Desde la investigación que sustenta esta obra, se infieren ciertas valoraciones que viabilizan la realización de las asociaciones entre el sentido de estas y determinadas características de quienes las realizan. En este punto se presentan las asociaciones relevantes entre factores, circunstancias y valoraciones que a primera vista tienden a ser irrelevantes para comprender la complejidad del acto pedagógico y su correlato en la formación del estudiante.

En la pesquisa acerca de la caracterización del acto pedagógico, es evidente el señalamiento acerca de rezagos de carácter metodológico y formativo disciplinar, al igual que la falta de dominio de una segunda lengua que de alguna manera podría vehiculizar la articulación con escenarios universales asociados a la responsabilidad visible de estos.

En atención a los tópicos propios del desempeño tal es el caso de los compromisos académicos, la preocupación y acompañamiento a sus estudiantes, especialmente en aspectos relacionados con el rendimiento académico y los resultados en las pruebas de Estado, si se tiene en cuenta que el estudiante demanda de un docente actualizado tanto en lo disciplinar como en lo pedagógico, didáctico y tecnológico para articular sistémicamente los adelantos de la virtualidad a su proceso formativo y de esa manera, avanzar hacia

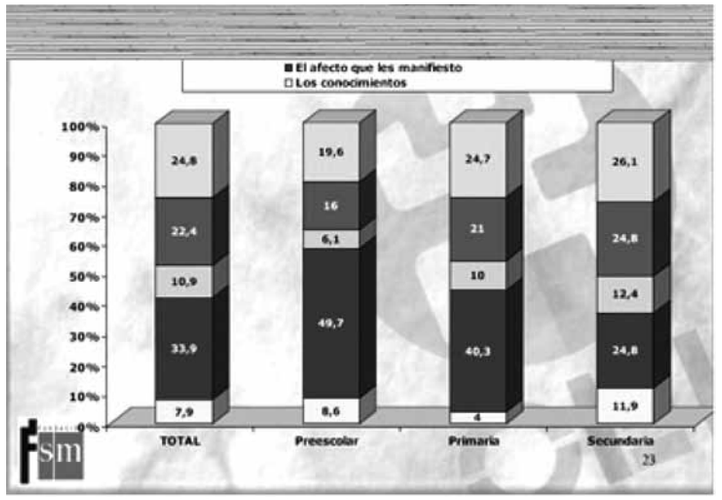
el desarrollo de un pensamiento sistémico superior que le facilite responder a los retos que demanda la multiplicidad de pruebas de conocimiento tanto del orden nacional como internacional sin que ello implique la práctica de cursos remediales, o refuerzos instruccionales para poder enfrentar las exigencias de estas con resultados no muy halagadores, pese a que en muchos casos, los gobernantes de turno gastan millonarios presupuestos en este tipo de prácticas. Solo en aquellos casos, donde la escuela desarrolla un proyecto pedagógico consecuente con las potencialidades integrales del estudiante, es posible lograr resultados exitosos. Son procesos pedagógicos centrados en un aprendizaje de largo alcance mediante otros tipos de concepciones curriculares y didácticas a partir de las cuales los docentes reconocen y promueven sistemáticamente el desarrollo de las capacidades que poseen los estudiantes y aunque no tienen sistematizada una práctica transdisciplinar compleja, sí se evidencian manifestaciones de estas, que de ser mejoradas darían resultados pertinentes al momento histórico. Es posible que a partir de experiencias de este tipo, los estudiantes avancen por el camino de una verdadera inclusión a una educación de calidad sin tener que involucionar hacia prácticas de modelos conductistas de refuerzo, que supuestamente se creen superados pero que una implementación ampliamente generalizada demuestra lo contrario.

En una práctica pedagógica de esta naturaleza, es visible la negación de la verdadera finalidad de la enseñanza tal como lo expresa Morin, E. (1999:23): "Vale más una cabeza bien puesta que una repleta, una cabeza que busca la acumulación del saber y no dispone de un principio de selección y de organización que le otorgue sentido". Valoraciones negativas y positivas de la práctica pedagógica del docente, forman parte del prisma dialéctico desde el cual hay que comprender lo que acontece en el aula de clases en cualquiera de los niveles educativos y las concepciones que se movilizan para direccionar el acto pedagógico.

La mirada crítica a las subjetividades que intervienen en el acto pedagógico se hace presente en la necesidad de construir una responsabilidad articulada,

históricamente definida y organizada en relación con el tipo de formación que deben recibir los estudiantes para protagonizar consciente y críticamente la construcción de la sociedad planetaria (Morin, 1999). En relación a esto surgen las siguientes preguntas: ¿De qué manera intervienen las subjetividades en el proceso formativo del estudiante?, ¿Por qué unos niños y jóvenes aprenden más que otros? ¿Cómo pueden los maestros y maestras contextualizar en la homogeneidad del acto pedagógico las diferencias marcadas en los estilos de aprender propios de la subjetividad individual y cómo avanzar en articulaciones que orienten la finalidad del proceso formativo? Son preguntas que han venido circulando a lo largo de la historia, si se tiene en cuenta que unas sociedades más que otras, invierten recursos en la educación de sus generaciones, sin embargo, muchos niños, niñas y jóvenes fracasan en el aprendizaje y en la definición de su proyecto de vida. En términos generales las organizaciones escolares siguen afianzando su preocupación en los resultados instrumentales de las Pruebas de Estado, dejando de lado otras responsabilidades propias de un proyecto pedagógico ético y en donde la gobernabilidad sea su faro iluminador.

Gráfica 1. Las emociones y los valores del profesorado. Sentimientos y afectos



Fuente: Estudio de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, OEI. "Las emociones y los valores del profesorado". Fundación Santa María. Madrid, España. 2009.

En una investigación realizada por la Organización de los Estados Iberoamericanos (2009), desde la Fundación Santa María, Madrid, España, se pone de manifiesto el papel que juega la dimensión subjetiva del docente en su práctica pedagógica, expresado en sentimientos, emociones y valores, tal como se observa en las Gráficas 1 y 2. Es evidente la articulación dialógica entre los aspectos positivos y negativos a partir de una concepción dialéctica de la personalidad del sujeto. En consecuencia, una mirada de esta naturaleza, nos lleva a pensar que la formación en valores, sentimientos y emociones no es exclusiva de las llamadas ciencias blandas o humanísticas, también las ciencias duras o exactas en su objeto de conocimiento, encierran la condición objetiva y subjetiva de dicho objeto, donde el tema de los valores, los sentimientos y las emociones debe ser recurrente a la par con las temáticas propias de la disciplina. Por ello, es muy importante que un proyecto comprometido con el desarrollo de la persona ciudadana y la democracia académica, se evidencie en un proyecto trascendente, que sea capaz de articular los intereses objetivos y subjetivos de los estudiantes aunque históricamente estas categorías han formado parte de la controversia filosófica-histórica de las diferentes disciplinas, ciencias y actividades donde esté involucrado el problema del conocimiento, sin embargo, cuando nos referimos al sujeto de la educación, es necesario concebirlo como un sujeto planetario complejo y que como tal debe ser entendido en el proceso educativo.

En razón de lo anterior, un proyecto educativo comprometido con la moral ciudadana y la gobernabilidad social debe tener en cuenta la conciencia emocional, lo cual según la tesis de Casassus, J. (2007:153) implica:

> El conocimiento del propio mundo emocional. El conocimiento de las emociones, es un trabajo que se realiza en primera persona. Si hay un dominio del conocimiento donde es particularmente evidente que para comprender algo, este debe ser vivenciado y explorado en primera persona, ese dominio es el de las emociones. En un tipo de educación que considere lo emocional, el estudiante es a la vez maestro de sí mismo, si se tiene en cuenta que la palabra educación en su sentido original de *e-ducare* (sacar hacia fuera), logra su expresión más clara en la educación emocional, donde cada estudiante debe buscar en su subjetividad el contenido real de lo que debe aprender. Los profesores son solo una especie de guías que contribuyen trazando mapas de rutas, creando condiciones y dando orientaciones para facilitar el aprendizaje, pero el acto de comprensión solo le pertenece al estudiante.

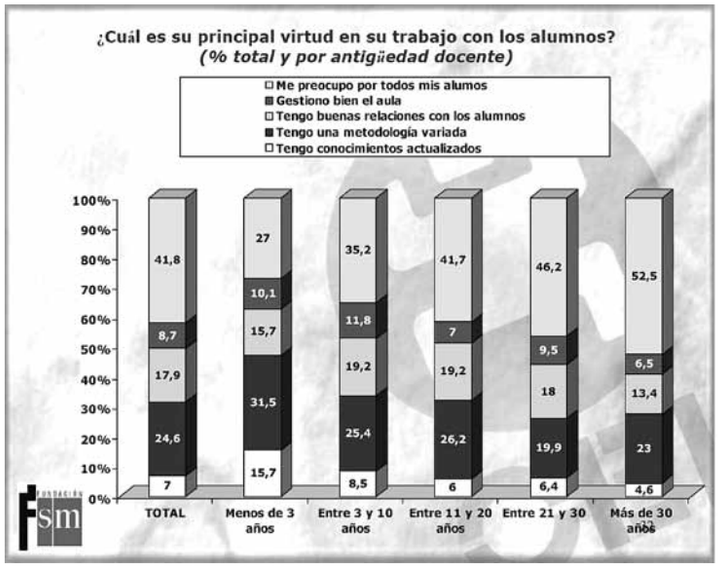
Un tipo de aprendizaje de esta naturaleza, se constituye para el estudiante en una especie de viaje, que le proporciona la aventura del descubrimiento por sí mismo, el conocimiento de las emociones sigue planteando Casassus:

> Es crucial para vivir, porque es un puente entre nuestra realidad interior y la realidad exterior que nos rodea y habitamos. Es un puente que presenta riesgos como son los puentes de cimbra para pasar los ríos en los acantilados, implica investigar aquello que está en nuestro inconsciente. En el conocimiento emocional hay un riesgo. Es el riesgo del descubrimiento de sí mismo. Lo que se aprende allí es algo nuevo e íntimo, porque se está alejado del ámbito del conocimiento estructurado y ordenado del deber ser conceptual (2007:154).

DESARROLLO HUMANO PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA DESDE EL ACTO PEDAGÓGICO

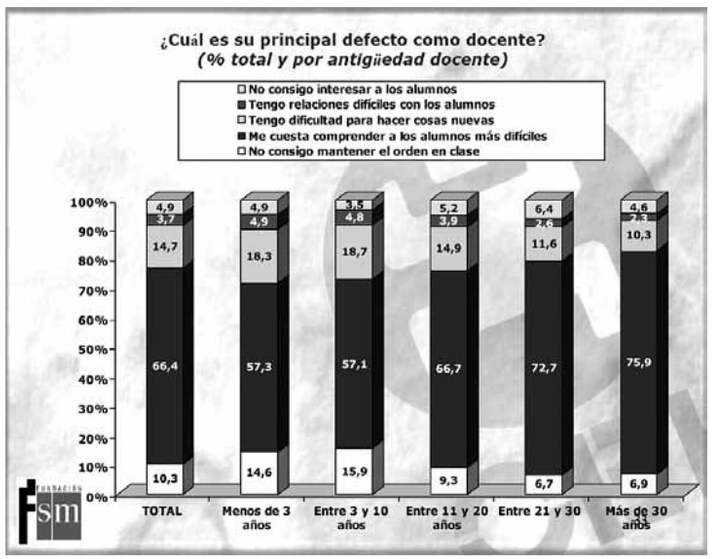
"En realidad tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente" (Coleman, 1996), cada una de ellas suministra una fuente de conocimiento en interacción que es la clave de la vida de la mente. Se ha comprobado hasta la saciedad que los altos cocientes intelectuales por sí solos no garantizan el éxito integral del individuo, en muchos casos se cuece la paradoja de individuos con altos niveles intelectuales y que se desarrollan en condiciones afectivas, comunicacionales, sociales y culturales adversas, se convierten en grandes peligros para la sociedad y viceversa. En el acto pedagógico debe armonizarse la religación

Gráfica 2. Las emociones y los valores del profesorado. Principales virtudes en el desempeño como docente



Fuente: Estudio de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura.

Gráfica 3. Las emociones y los valores del profesorado. Principales defectos de los docentes



Fuente: Estudio de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura.

sentimientos, carácter moral del sujeto, los saberes disciplinares y la transformación del sujeto.

Cuando en el acto pedagógico se hace hincapié en los aspectos estrictamente intelectuales (fin último, preparación para obtener buenos resultados académicos) en detrimento de aquellos que propician la impronta del desarrollo humano, tales como las relaciones interpersonales, la comunicación, la autonomía, la convivencia, la creatividad, la imaginación, el amor, la comprensión, el reconocimiento y respeto hacia el otro u otra, el goce, entre otros, es porque el maestro y la maestra siguen arrastrando la perspectiva de la educación de épocas supuestamente superadas.

El saber que se promueve en la escuela, será valioso en la medida en que coloque al estudiante en la actitud de pensar sobre el conocimiento cotidiano y problematizar sobre su propia existencia. ¿Cómo desarrollar currículos problematizadores que permitan la conjugación sinérgica de los aspectos intelectuales y personales y de qué manera tales concepciones y prácticas curriculares pueden superar la linealidad conductista y avanzar hacia otro tipo de concepción, por ejemplo, la transdisciplinar? La investigación realizada permite inferir, que son muchos los docentes a quienes prácticamente la situación formativa de sus estudiantes se les ha salido de las manos o en su defecto, dejan de lado la consideración de los factores humanos, dedicando todo el espacio académico al activismo intelectual y disciplinario coercitivo, por tal razón, las problemáticas humanas que se manifiestan en el aula de clases, son minimizadas a través de la aplicación del "manual de convivencia", que en la mayoría de los casos, no son más que reglas disciplinarias coercitivas con poca o nula participación de los estudiantes y padres de familia en su construcción.

Esto evidencia una serie de situaciones conflictivas, en el contexto escolar, tipificadas por los estudiantes como producto de "la falta de carácter, de comu-

nicación y colaboración de muchos docentes", para subsanar situaciones de irrespeto, intolerancia e irresponsabilidad de los estudiantes que hoy por hoy se encuentran muy generalizadas en los diferentes espacios de interlocución masiva, encuentros deportivos, eventos sociales y culturales, en detrimento de una formación planetaria que demanda mentalidades críticas, autónomas, líderes y con alto sentido convivencial dialogante (Gráficas 3 y 4). El estudio de la OEI señala el papel fundamental de la subjetividad del maestro desde la perspectiva del reconocimiento de los valores y las emociones teniendo en cuenta que:

> Colocar a los maestros como objetivo único del desarrollo académico no debe separarse de su potenciación como sujetos conductores de dicho desarrollo y esto no parece lograrse creando desde la escuela corazas de refugios y desconocimientos de la subjetividad tanto de los maestros como de los estudiantes, ello refuerza más bien el sentimiento de mansedumbre y baja autoestima. Lo que parece requerirse para lograr un desarrollo humano integral es fortalecer los procesos estrictamente socioafectivos que permitan transformar la diversidad de subjetividades en acción colectiva para el cambio, y el currículo puede ser la herramienta expedita para lograrlo (Correa, C., 2004:140).

RELIGACIÓN DE LO COMPLEJO AL PROCESO FORMATIVO Y REACOMODAMIENTO AL CONTEXTO DE LA LEGITIMIDAD SOCIAL

El enfoque reduccionista que permea la educación, consiste en remitirse a una sola serie de factores para solucionar la totalidad de problemas como los que a diario viven los maestros y maestras en el aula de clases. Problemas que se deben a la crisis generalizada que afecta las diferentes esferas de la vida social y escolar. Es una gama multiforme de situaciones complejas que se cuelan por los diferentes espacios de la vida institucional. El desafío de la institución educativa contemporánea está en cómo formar un ser humano nuevo, desde

la perspectiva de un proyecto educativo liberador que incite a caminar en el mundo de la complejidad, avanzando hacia una curiosidad crítica, la cual de ninguna manera debe estar exenta de una exigencia ética y estética.

La formación no se puede concebir como simple adiestramiento técnico, independientemente de su condición humana y en esa naturaleza es muy importante el reconocimiento de la autonomía de las personas. Al respeto Gadotti, M. (2006) reconoce en la autonomía, la posibilidad de la inserción en la comunidad y la condición para alcanzar la emancipación social. Para ello, la pedagogía de la participación es vital y brinda la oportunidad para que los proyectos de formación sean efectivamente democráticos y constructores de ciudadanía.

Un enfoque pedagógico desde la perspectiva dialógica, rompe la linealidad propuesta en la pedagogía bancaria, desde la cual el acto educativo se convierte en un monólogo (solo el maestro es poseedor de la palabra) y anula la posibilidad de diálogo real, fortaleciendo la lógica de la imposición del pensamiento único, característico del contexto del capitalismo salvaje.

La educación dialógica emancipadora busca la superación de la contradicción estudiante-docente, como condición única, para pensar en un acto pedagógico como práctica de la libertad, conducente al descubrimiento de la realidad de manera crítica. En la relación dialéctica estudiante-docente-conocimiento, se llega al entendimiento de que el objeto cognoscible opera como mediador entre los sujetos y se toma como centro de reflexión de ambos y a su vez, el "diálogo se convierte en la relación que hace posible el acto cognoscente". "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1985).

Hoy se podría afirmar que en el discurso oficial, donde se contextualizan las reformas educativas son evidentes la declaratorias de normas como herramientas fundamentales para la transformación social, sin embargo, en la realidad concreta de su construcción, el pueblo como tal juega un papel se-

cundario o tangencial, por ello, en este tiempo de interrupciones más que de ideas acabadas o conclusiones para reformar la educación, seguramente es bueno seguir haciendo preguntas como las que hacía Freire (1997): "¿Quién mejor que los oprimidos se encontrará preparado para entender el significado de una sociedad opresora? ¿Quién, más que ellos, para ir comprendiendo la necesidad de la liberación?".

Frente a un tipo de formación que niega el papel de la subjetividad en el acto pedagógico, en la necesaria relación objetividad-subjetividad, deviene señalar que:

> Lo nuevo para la modernidad es llegar a reconocer que la tensión entre subjetividad, sistemas e instituciones no son superables, sino simplemente manejables. En las actuales condiciones de complejidad en que se debate el mundo, entre tensiones e incertidumbres encontradas, ni la capacidad colectiva de imaginación y acción, ni la capacidad autoadaptativa y autorreguladora de los sistemas e instituciones son capaces cada uno por su lado de asegurar un orden social, económico, humano y medioambientalmente sustentable. Una absolutización voluntarista de los deseos de la subjetividad social u organizacional, resultaría totalmente inadmisible como ceguera social para la absolutización del desarrollo de las organizaciones educativas y de la sociedad (Correa, C., 2004:141).

En lugar de avanzar en las transformaciones del sistema formativo en relación a la fragmentación del saber, prácticas como las anteriores más bien las privilegian. Desde la formación primaria se enarbola la práctica pedagógica de la fragmentación y aislamiento de los objetos, situaciones y valores del entorno; al separar los saberes en parcelas de conocimientos denominados asignaturas, compartimentalizados en años y grados. Al desunir los problemas de la escuela, de los de la familia, del medio social y cultural; al eliminar todo lo que evidencia contradicciones. En este tipo de modelo pedagógico, las mentes de

los niños y jóvenes pierden sus capacidades naturales para contextualizar los saberes, las experiencias y problemas e "integrarlos en los conjuntos a los que pertenecen" (Morin, E., 1999:15).

> El conocimiento pertinente es el que es capaz de situar toda información en su contexto y si es posible en el conjunto en el que esta se inscribe. Es posible decir que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción sino por la capacidad de contextualizar y totalizar.

Una educación que propicie el desarrollo de la capacidad de abstracción, capacidad de desarrollar pensamiento sistémico, de aprender a experimentar y trabajar en equipo, son situaciones que manifiestan la transformación integral de la escuela en relación con su responsabilidad histórica. Una escuela que funciona bajo la lógica impositiva de modelos de soluciones prefabricadas, donde se estimula la obediencia y la memoria acrítica es una escuela muy común en la sociedad actual, con pocas o nulas excepciones, las cuales se perfilan de manera tímida para propiciar los cambios que demanda la educación.

Los docentes en términos generales, tienen poco o nulo conocimiento del proyecto educativo institucional. Hay poca o nula participación en su construcción. Una escuela dialógica que nuclee, estructure e impulse proyectos que conecte con el mundo circundante, no configura una constante en la urbe investigada "Solo una escuela democrática, tanto en su funcionamiento cotidiano en el aula como en los órganos colegiados estaría en condiciones de asumir los retos de la educación en el mundo en el que estamos viviendo" (Feito, R., 2006:27).

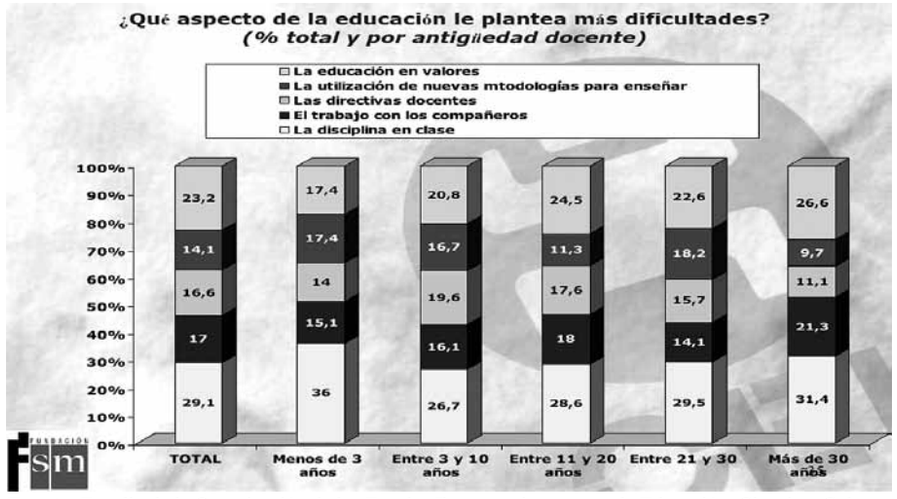
Muchos contextos latinoamericanos en su apuesta por un posicionamiento más de cara a la realidad social, demandan otro tipo de escuela, otro tipo de formación y en consecuencia, otro tipo de acto pedagógico: un profesional capaz de generar situaciones que alienten el diálogo razonado y la creativi-

dad. El desarrollo sustentable y el capital social, desde la perspectiva de un currículo que además de tener en cuenta las voces de las subjetividades que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes, asuma el compromiso de la sostenibilidad y el desarrollo de un capital social mediado por el capital cívico para proyectarse como "contexto social educador".

Enseñar no consiste en qué tanto habla el docente, sino qué tanto sabe escuchar, que haga de su capacidad de escucha una oportunidad didáctica, capaz de moverse con propiedad en las sociedades del conocimiento, pero con la lógica crítica de limitar sus excesos. La investigación evidenció que en muchas escuelas oficiales, con algunas excepciones, los docentes no están preparados para enfrentar las tensiones propias de lo global y de lo complejo, en donde se oculta "la expansión descontrolada del saber. El crecimiento ininterrumpido de los conocimientos edifica una gigantesca Torre de Babel, en donde zumban lenguajes discordantes" (Morin, E., 1999:16).

La legitimidad del conocimiento que se promueve desde los claustros escolares solo será posible en la medida en que sea un conocimiento organizado

Gráfica 4. Aspectos de la educación que evidencian dificultades en el conocimiento



Fuente: Estudio de la Organización de los Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura.

sistémicamente, capaz de establecer relaciones y conexiones con el contexto y dar respuestas sobre el para qué se obtiene este conocimiento. La situación se presenta como un problema crucial de nuestro tiempo, el cual evidencia la crudeza de una desestructuración urgente del pensamiento y de las actitudes para responder a los desafíos señalados. No nos referimos a reformas programáticas sino aquellas de carácter paradigmático que conciernen a la actitud para concebir y actuar en el mundo de una manera más comprometida y organizada. Una reforma de esta naturaleza, debe conducir a una reforma de la escuela, de la práctica pedagógica de los docentes y en consecuencia, de la enseñanza. La gráfica 4, corrobora la desarticulación entre el tipo de preparación en la que se mueve el docente en relación con las necesidades de formación, desde la perspectiva de los estudiantes.

Pese a lo anterior, la escuela sigue ocupando un lugar sobresaliente en el imaginario de los estudiantes. El estudiante del presente siglo sigue teniendo la escuela en un sitial de preferencia en su imaginario social, pese a la saturación de antivalores que le rodean y tratan de atraparlo. Se sigue pensando en una escuela capaz de propiciar una educación que contribuya a la autoformación de la persona, para que aprenda a convertirse en un ciudadano o ciudadana democrático y democrática, la cual se caracterice por su solidaridad y compromiso con su ciudad y Nación, esto supone una escuela que propicia el arraigo de la identidad local, regional y nacional, desde una perspectiva de reconocimiento y valoración de la subjetividad, dimensión donde se cuecen los sentimientos y aspiraciones del ser humano.

El grueso de estudiantes que participó en la investigación, pese a múltiples circunstancias adversas propias del contexto histórico-cultural, perciben de la escuela muchos aspectos positivos y desearían verla mejor, más protagónica y comprometida, con un proyecto educativo de cara a la verdadera formación integral que demanda el niño y el joven actual. Donde la cultura de la participación estudiantil y comunitaria, forme parte del diario vivir. Una escuela organizada para responder a los nuevos tiempos, con altos estándares de

exigencia académica con sentido humano, donde se reconozca la flexibilidad curricular como expresión de la dialéctica que debe caracterizarla. Unos escenarios de aprendizaje donde la investigación fundamentada en el trabajo de campo combinatorio de los elementos propios de la cultura y los aportes de las tecnologías de la información y comunicación a través de la multiplicidad de redes de información. Por encima de todo, un trabajo pedagógico que demarque el fortalecimiento de la institucionalidad.

Entendemos que la valoración del uso de los diferentes enfoques pedagógicos no puede quedar rezagada de los cambios vertiginosos en el contexto social. La sociedad de mediados del siglo XX y la actual tienen poco que ver; las necesidades educativas y formativas son muy diferentes. Las frecuentes y generalizadas quejas acerca de la degradación y pauperización del saber general del estudiante quizá obedezcan a un cambio en la propia naturaleza del aprendizaje, debido fundamentalmente a la gran influencia de los medios y de la tecnología.

> La educación debería reconsiderar la organización del conocimiento y replantearse las separaciones entre disciplinas y la visión de este como algo estático. Sin embargo, la realidad de la escuela y de la organización del currículo actual hace que, precisamente, este tipo de planteamiento sea muy difícil de llevar a la práctica, ya que va en contra de la organización actual de la mayoría de las escuelas e institutos. No obstante, es importante avanzar en esta línea, que los métodos de formación no pueden obviar la necesidad de un cambio real de paradigma Gros Salvat, Begoña (2008:34).

La investigación realizada por la OEI referencia comparaciones entre: España, Brasil y Colombia, sobre aspectos atinentes a la subjetividad del docente en relación con su acto pedagógico y compromiso con una educación de calidad y pertinencia. Tomamos para este análisis los resultados obtenidos de la pregunta realizada sobre aquellos aspectos de la educación que a lo largo de la

permanencia en el ejercicio docente representan más dificultades, tales como: la educación en valores, el uso de nuevas metodologías para orientar el aprendizaje incluyendo las TIC, las relaciones interpersonales con las directivas docentes, el trabajo en equipo y la disciplina en clase. Son temas u obstáculos recurrentes a lo largo de la historia académica del docente, si tiene en cuenta el rango de edad en que se hace la comparación, menos de 3 años hasta más de 30 años de quehacer docente (Gráfica 4), donde las variaciones no son significativas.

En este sentido, la práctica pedagógica que realizan los maestros y maestras en América Latina, pasa por similares contradicciones, tensiones e incertidumbres, tal como se evidencia a lo largo de la investigación realizada en el distrito de Barranquilla, especialmente referida a las relaciones y conexiones entre las subjetividades que intervienen en el proceso formativo de los estudiantes, en el contexto de la formación del docente, su práctica pedagógica y las condiciones objetivas y subjetivas del ámbito escolar.

La información derivada de esta investigación donde se conjugan las condiciones objetivas y subjetivas tanto del docente como de los estudiantes, resulta útil para la toma de decisiones conducentes a la transformación social del contexto socioeducativo. Si bien no se trata de considerar las opiniones y puntos de vista de los docentes y de los estudiantes como una especie de mandato acerca de lo que debe hacerse para lograr la transformación de la educación y de esa manera, conducirla por la ruta de la calidad, la información acerca de ciertas variables objetivas y subjetivas constituye un dato a tener en cuenta para garantizar la pertinencia y viabilidad de las acciones e intervenciones que se busquen realizar.

Los docentes no son unos “autómatas sociales” cuyas acciones y compromisos obedecen únicamente a la lógica de los estímulos externos consignados en normatividades. Los maestros y maestras, no tienen toda la verdad acerca de lo social, económico, político y cultural y su incidencia en la calidad de la

educación y es por ello, que el mundo de sus ideas, representaciones, valoraciones y expectativas juega un papel fundamental en la práctica personal y pedagógica. Desde esta perspectiva, los docentes hacen lo que hacen, no solo por cumplir las mediaciones normativas, sino que su dimensión subjetiva, tiene un peso específico en el direccionamiento de tales prácticas. En consecuencia, de la investigación se derivan las siguientes implicaciones:

1. Toda política de formación docente debe ser integral y articular sistémicamente los tres grandes momentos del proceso formativo docente: el reclutamiento, la formación inicial permanente, y las condiciones objetivas y subjetivas de trabajo docente en una perspectiva transdisciplinar con lo cual se avanzaría hacia otro tipo de formación frente a la multiplicidad de concepciones para la comprensión integral de los problemas y del mundo en general a lo cual el maestro no debe sustraerse.
2. Las percepciones y valoraciones que tienen los docentes acerca de los fines prioritarios de la educación y de su rol profesional en la sociedad actual, deben ser discutidos a la luz de una revalorización y renovación de la idea tradicional de transmisión cultural.
3. Las políticas de formación permanente del docente, ameritan tener en cuenta las demandas que estos hacen desde sus propias experiencias y consideraciones teóricas y epistemológicas y no que estas respondan únicamente a intereses externos. Lo que se pretende es la lógica articulación de intereses locales y globales y para ello la perspectiva transdisciplinar desde el currículo podría posibilitar este tránsito.
4. Proporciones significativas de docentes de las instituciones educativas, poseen títulos de postgrados, pero el sistema no cuenta con los mecanismos adecuados ni el interés suficiente para agendarlos entre las necesidades prioritarias del sistema y de esa manera aprovechar tan importante potencial. En la mayoría de los casos, los saberes especializados quedan subsumidos en la homogeneidad de la práctica pedagógica.

La complejidad creciente del trabajo docente obliga a repensar las políticas educativas del Estado y los esquemas normativos de las instituciones educa-

tivas. El modelo escolar clásico que privilegia el individualismo, requiere ser reemplazado por modelos didácticos que vehiculicen el trabajo pedagógico cooperativo, con la finalidad de fortalecer la transdisciplinariedad y la complementariedad sin que ello implique la subordinación de la especificidad.

Es indudable la pertinencia del debate global acerca de las incertidumbres generadas en torno a la legitimidad de la figura y rol del docente-investigador y si están llamados a realizar trabajos de investigación. Sobre dicha situación no existe consenso, por el contrario, son evidentes varias vertientes y posiciones en el contexto de una discusión abierta, que le otorga relevancia social a la necesidad de generar información pedagógicamente válida en torno a la temática.

En tal sentido, se identifica la vertiente desde la cual se afirma que la actividad docente, demanda otro tipo de competencias diferentes a las requeridas para investigar. Se pone de manifiesto que tanto el docente como el investigador, tienen trayectorias profesionales diferentes, por lo tanto, la formación de estos profesionales debe estar enmarcada en las exigencias de cada campo profesional. En algunos casos, se llega a afirmar que debido a las deficiencias en el ámbito formativo de los docentes en relación a las competencias investigativas, las investigaciones que realizan, carecen de fuerte asidero científico, debido a debilidades en el abordaje de la compleja red de problemas y situaciones que se dan en el contexto educativo. Los seguidores de esta postura, reconocen la complejidad del acto de enseñar, razón por la cual, el docente debe dedicarse al perfeccionamiento de sus competencias para realizar con rigor dichas funciones. Es una postura que deja de lado, la posibilidad de establecer un diálogo abierto, reflexivo, crítico y holístico entre ambas prácticas.

En el otro extremo se identifica la perspectiva de aquellos defensores de la investigación como elemento esencial en el trabajo docente. Entre tales representantes están Stenhouse y Schón, quienes argumentan a grandes rasgos, que el trabajo del profesor tiene la particularidad de

ser tan riguroso como el que realiza el investigador. Más aún, sostienen que el docente debe trabajar como un investigador, identificando problemas de enseñanza, construyendo propuestas de solución tomando como base su propia experiencia, poniendo en acción las alternativas planeadas, observando y analizando los resultados obtenidos, corrigiendo los aspectos que resultan poco satisfactorios en un proceso de investigación. Esta perspectiva se basa esencialmente en la idea de que por medio de la investigación, el docente puede construir nodos alternativos para comprender su propia práctica y el desenvolvimiento del estudiante. Conciben al docente como productor de conocimientos y no como consumidores y transmisores dedicados a la implementación de conocimientos producidos en otros espacios e instancias (Artudillo, C. y otros, 2007:185).

Se reconoce la importancia dialógica de una tercera vertiente que intercede por la necesaria complementariedad entre los dos roles: docente-investigador. La investigación debe tener un papel relevante en la formación del docente para que desarrolle una interacción más comprensiva con los problemas y situaciones propias de su ejercicio profesional. Desde este punto de vista, el docente requiere tener dominio de los diferentes procesos investigativos que le puedan servir de mediadores para el abordaje de tensiones y problemas complejos en el ejercicio de su práctica pedagógica. En consecuencia, el docente contemporáneo requiere no solo interesarse en el mejoramiento permanente de sus competencias específicas sino tener contacto directo con los investigadores y redes de investigadores sobre problemáticas educativas, a la vez, participar activamente en proyectos de investigación y generar espacios de interlocución investigativa, tales como líneas, grupos y semilleros de investigación, con publicaciones y productos derivados de esta, al servicio y debate de la comunidad académica. De esta vertiente se identifican dos grandes recomendaciones:

1. Preparar al profesional en su formación para que sea investigador, productor de conocimientos, aplicables en la práctica docente, haciendo de ella un acto cada vez más riguroso, contextualizado y científico.
2. Formar al docente para que comprenda críticamente la realidad educativa y asuma actitudes experimentales en relación a su propia práctica pedagógica.

Es importante reconocer que pese a lo anterior, el debate sigue siendo intenso y las investigaciones como las que sustentan la obra, abogan por el reconocimiento de la voz de los docentes que están en el centro del debate. Se requiere tener en cuenta la dinámica del contexto social, cultural, económico, político y educativo de la sociedad contemporánea, en especial, las demandas de una sociedad que necesita la incorporación masiva de las TIC y una gestión de conocimientos desde diferentes ámbitos, en los cuales los docentes tienen mucho que decir, y la investigación se presenta como una excelente estrategia. De allí el porqué desde la experiencia docente-investigativa, se viene generando una especie de teoría sustantiva[20] del objeto, haciendo encuadres epistemológicos y teóricos desde diferentes disciplinas, posturas paradigmáticas y categorías, las cuales se vienen resignificando desde el campo pedagógico y educativo en la búsqueda de caminos transdisciplinares.

GOBERNABILIDAD: CONDICIÓN EMERGENTE EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El tema de la gobernabilidad de los sistemas educativos, al igual que el papel de la educación en la construcción de espacios de gobernabilidad democrática, no ha sido hasta el presente un tema que haya logrado un lugar propio en la literatura general específica. Si bien, algunos problemas como los conflictos escolares, la construcción de consensos en torno a situaciones vividas en la cotidianidad, la preocupación por la ineficiencia de los sistemas educativos,

20. Proposiciones o conceptos interrelacionados centrados en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos. Articulan sistémicamente temas educativos, tales como la enseñanza, el aprendizaje formal en las escuelas, las relaciones de grupo, las estructuras sociales, entre otras. La actividad cotidiana en la escuela, está muy ligada a las teorías sustantivas (Goetz y Lecompte, 1988:61).

la cuestión de la desigual distribución del saber entre la población o la participación de la comunidad educativa en el gobierno y administración de los centros docentes, han sido y siguen siendo objeto de especial atención tanto por los especialistas como por los docentes, sin embargo, son aspectos que no han logrado un posicionamiento en los debates y decisiones consensuadas. La educación moderna se ha venido configurando desde el siglo XIX, como una institución pública, que sin llegar a perder su vertiente privada, afectaba a una esfera muy amplia de sujetos y de instituciones tales como: padres y madres de familia, estudiantes, docentes, grupos sociales organizados, iglesias, medios de comunicación y autoridades políticas. Desde entonces, los sistemas educativos se fueron delimitando como un ámbito de acción pública en el que se entrecruzan derechos, intereses y políticas diferentes, lo que equivale a decir que los sistemas educativos, al mismo tiempo que se han ido consolidando, no han dejado de ser un ámbito público de difícil gobernabilidad.

Cuando nos referimos a la gobernabilidad de los sistemas educativos, se quiere dar a entender aquel tipo de responsabilidad social que en un marco democrático, posibilite atender con eficiencia, eficacia y en claros preceptos de equidad, las demandas y las necesidades de educación tanto de la población escolar como de la sociedad, así como la actitud para resolver los conflictos internos que se producen en su seno.

Desde la perspectiva de las demandas, se ha hecho referencia a la existencia de un doble requerimiento que hace énfasis al mismo tiempo en valores individuales y en valores colectivos o societarios: encontrar el equilibrio entre ambos tipos de valores posiblemente es el reto más difícil que tienen hoy los sistemas educativos. Desde el punto de vista de las necesidades, la segmentación de la población, los índices de analfabetismo que aún persisten y el alto grado de pobreza que registran muchos países en América Latina y el Caribe, refuerzan la necesidad inexcusable del fortalecimiento integral de los sistemas públicos de educación. Nadie niega la presencia de los conflictos en los sistemas educativos y específicamente en las escuelas; precisamente de lo que se

trata es de identificarlos, encauzarlos y resolverlos. Cuando la naturaleza de los conflictos es tal que los sistemas educativos se vuelven ingobernables, entonces el conflicto escolar suele desbordar sus fronteras intrínsecas y producir un conflicto externo que inevitablemente aparece sobre la mesa de los respectivos gobiernos, pudiendo desembocar incluso en un problema importante para la gobernabilidad democrática de los países.

Del mismo modo en que la gobernabilidad democrática se apoya en la legitimidad de la representación política, en la capacidad o eficiencia del sistema político para resolver los conflictos y en la participación de los diversos actores en el propio sistema, la gobernabilidad de los sistemas educativos aparece condicionada por la existencia y en qué grado, de los principios de legitimidad, eficiencia y participación de los diferentes protagonistas en las decisiones fundamentales para su emancipación.

¿CÓMO AVANZAR HACIA LA LEGITIMIDAD DEMOCRÁTICA EDUCATIVA?

Un sistema educativo es considerado legítimo, en atención a la confianza que el propio sistema crea, ya sea porque es capaz de responder a las demandas y necesidades sociales que se derivan de su responsabilidad social, o bien porque es capaz de resolver los conflictos que en su interior se producen. En última instancia, porque ha logrado configurar tal grado de complejidad para enfrentar exitosamente ambas cosas. En todo caso, la legitimidad se basa en la capacidad de infundir confianza, lo que supone que todos los actores que intervienen en el mundo de la educación prestan su adhesión a una serie de principios y valores que informan socialmente a los sistemas educativos de todos los países. Para ello es preciso alcanzar un consenso básico, en mayor o menor medida, sobre las grandes cuestiones que esos principios y valores revelan.

El consenso se concibe a la luz de la triangulación de los siguientes factores: profunda coincidencia sobre aspectos nucleares o fundamentales de la organi-

zación de la educación; competencias negociadoras sobre la base del respeto a la pluralidad, fuente y razón de la democracia moderna; la toma de decisiones mediante la participación de los sectores interesados o afectados. El consenso incluye el interés y un núcleo básico común, sin llegar a excluir el disenso, que es el nervio central de la vida política democrática. Pero el disenso hace referencia siempre a cuestiones que, aún siendo importantes, sustantivas y considerables, no afectan a los aspectos básicos o capitales de la vida política determinados por el consenso.

El consenso en educación supone un avance considerable de la democracia participativa frente a cuestiones nucleares. Es la forma más avanzada de lograr el manejo racional de las diferentes fuentes conflictivas que se puedan presentar en la cotidianidad del ámbito escolar o del sistema educativo en general. Un consenso de esta naturaleza, solo será posible si la educación se convierte en el punto nodal de cualquier agenda nacional, en un asunto de Estado. En los actuales momentos, lo que se avizora en muchos países de América Latina, son reformas y contrarreformas realizadas por los gobiernos de turno, dejando de lado que las necesarias transformaciones educativas, deben obedecer a políticas de Estado de largo aliento, las cuales requieren estar por encima de cualquier coyuntura y con un gran sentido de participación de los diferentes sectores sociales.

En este consenso debe estar implicado el análisis sobre el qué enseñar, por qué y para qué enseñar determinados contenidos de formación. Este tipo de interrogantes conduce al problema del proyecto educativo de Nación, los enfoques curriculares y didácticos, la formación por competencias, la axiología que debe promoverse tanto en las escuelas como en los nuevos ciudadanos y ciudadanas.

> Las escuelas forjan una clase específica de personas: un joven adulto que piensa en muchos aspectos del mundo de modo esencialmente diferente a la mayoría de personas que no ha tenido la oportunidad de asistir

a la escuela. Durante milenios los sabios y las sociedades han ideado impresionantes esquemas de conocimiento y potentes enfoques para la adquisición de conocimientos. Con mucho el modo más eficaz de familiarizarse con ellos es asistir a la escuela y dominar sus currículos y sus prácticas. Y ciertamente es probable que los efectos de la escuela sean más pronunciados en aquellas en las que el graduado realmente siga utilizando el conocimiento, las habilidades y comprensiones adquiridas en la escuela. Por otro lado, en aquellos casos en los que la escolarización no es nada inspiradora, en los que los docentes solo lo son de nombre o donde los universitarios avanzan persiguiendo profesiones que no están relacionadas con el currículo de la escuela, cabe preguntar si el conocimiento y las habilidades logradas acabarán teniendo valor para el estudiante o para la sociedad que lo ha confiado a la institución llamada escuela o universidad (Gardner, W., 1997:143).

El problema de los destinatarios del servicio educativo sigue siendo en cierta medida una cuestión crucial: a quién enseñar. Se trata de armonizar la presencia histórica de dos grandes principios, ambos necesarios pero muchas veces considerados como antagónicos: libertad e igualdad. Las condiciones históricas del siglo XXI, buscan salidas para lograr la conciliación entre la libertad de enseñar y de aprender en igualdad de condiciones y la calidad de la educación cumpliendo los estándares universales de dicha calidad para todos y todas. En esto hay que buscar el difícil pero necesario equilibrio por la apuesta hacia una educación de calidad con la equidad social. Estas son, cuestiones nucleares que de no resolverse adecuadamente pueden poner en riesgo la legitimidad y estabilidad de los sistemas educativos en términos generales y de las escuelas. La consecuencia visible sería la pérdida de la gobernabilidad social.

El tipo de organización escolar debe ser consecuente con el problema de cómo se enseña y para qué se enseña, lo cual no debe minimizarse como un problema de marca menor. Lo que está en juego, es el tipo de concepción de institución educativa que se requiere para hacer frente a los retos actuales de

un mundo sin fronteras, cada vez más influido por la revolución tecnológica. Supone de igual manera, superar el modelo de escuela napoleónica que ha imperado durante casi dos siglos: una escuela autoritaria y elitista, la cual demanda la urgencia de ser sustituida por una organización escolar democrática y participativa. Es decir, un espacio público que hace de la participación de la comunidad educativa en el gobierno y administración del centro docente el eje de la organización escolar. Supone hacer de la escuela el nervio central de los sistemas educativos, lo que implica acuerdos básicos sobre el contenido y límites de la autonomía escolar en todas sus dimensiones.

Los recursos a aplicar responden en términos generales a las preguntas ¿en qué invertir?, ¿para qué? y ¿cómo invertir? son en todos los países una cuestión cardinal en el proceso de definición y ejecución de las políticas, aunque esta condición es importante sin embargo, no es la única. Pero de lo que se trata es llegar a un acuerdo básico sobre la siguiente hipótesis: si la educación es considerada como un asunto público de alta prioridad, entonces los gobiernos deben asegurar presupuestariamente esa prioridad, definiendo el lugar que debe ocupar la política educativa en el conjunto de las demás políticas sociales, en el entendido en que no basta con incrementar el gasto público en educación, no se trata de gastar más, sino de incrementar la eficiencia del gasto, es decir, gastar mejor.

En este sentido, la rendición de cuentas se convierte en un elemento inseparable de la credibilidad y gobernabilidad social. "La educación es un factor esencial para el desarrollo de América Latina, pero una educación de mala calidad puede ser ejecutada como un servicio social de segunda. El desafío no es solamente la educación, sino "calidad en la educación". "Hay que corregir las desigualdades de formación que reciben niños y jóvenes"[21].

21. Bachelet, Michelle (*El Heraldo*, Barranquilla, julio 30 de 2010:2). Un pronunciamiento de esta naturaleza, realizado por una de las figuras más representativas de la América Latina actual, deja muchos interrogantes para la reflexión y la acción, en torno al complejo problema de la concepción y práctica de la calidad educativa.

Las responsabilidades públicas sobre la educación deben someterse también a un gran acuerdo nacional. Hay que repensar, una vez más, las relaciones entre el Estado y la sociedad en sus diferentes estamentos, a partir de cuyo ejercicio sea posible reafirmar la pluralidad como una de las bases fundamentales de los regímenes democráticos. La pretensión del Estado al monopolio de la enseñanza, en la medida en que lo hubo, pertenece al pasado, sin embargo, las sucesivas legislaciones educativas, pese a algunos avances significativos no han logrado desalojar en forma total dicha situación.

Hoy se reconoce en las principales democracias la vertiente privada de la educación y, por tanto, el papel de la iniciativa social en la satisfacción de necesidades educativas, con independencia de la mayor o menor calidad de los servicios que presta. Pero las exigencias derivadas del principio de igualdad se siguen dirigiendo específicamente al Estado, porque este sigue siendo también el único poder que puede contrarrestar la desigual distribución del conocimiento en las sociedades actuales. Es el principio de igualdad el que en educación reclama la figura del Estado garante, un Estado que ha de asegurar el derecho de todas las personas a la educación, pero no cualquier tipo de educación, sino aquella que sea capaz de posibilitar contextos de aprendizaje en función de las necesidades específicas y sociales de la población que demanda de esta, mediante la escolarización obligatoria y gratuita en la educación básica, y una política de puertas abiertas para la educación secundaria y superior. Un Estado que sea capaz de avalar unos estándares básicos de calidad y una distribución no desigual de las posibilidades de construir conocimientos en contextos de aprendizaje globalmente válidos. En un proyecto como el que se propone desde la obra, merece especial consideración, el problema de las relaciones entre educación e igualdad, ya que no se trata solo de contrarrestar las desigualdades que el propio mercado produce, sino también de evitar que la escuela sea en sí misma una fuente de desigualdades educativas. Para alcanzar estos fines, las políticas educativas deben articularse a las políticas sociales, económicas y tributarias de los países. Para ello, es preciso el fortalecimiento de la función social del Estado según los requerimientos de la gobernabilidad social, sin que ello, implique involucionar hacia el Estado asistencialista.

Unos acuerdos de esta naturaleza, demanda de procesos delimitantes de los actores sociales y políticos (Ministerios de Educación, autoridades regionales y locales, sindicatos de docentes y de trabajadores, asociaciones de padres y de estudiantes, iglesias, medios de comunicación, organismos internacionales, organismos no gubernamentales, partidos políticos, entre otros). Es necesaria una estricta delimitación de la agenda susceptible de acuerdos y articular los espacios de reflexión y análisis de los temas agendados democráticamente.

Los sistemas educativos no solo tienen que ser legítimos, también tienen que ser eficientes, capaces de responder a las demandas educativas de la sociedad. La eficiencia supone, sin duda, una buena administración, una buena gestión de los recursos, pero la eficiencia es algo más; es ante todo una categoría política, se refiere a la capacidad de tales sistemas para responder a las necesidades cognoscitivas, afectivas, comunicativas, éticas, morales y simbólicas de la población escolar y de la propia sociedad. La eficiencia no se reduce entonces, a los mejoramientos de las técnicas de administración de recursos, aunque tales procedimientos tienen que estar igualmente involucrados, sin ser los únicos.

La eficiencia como categoría política comprende también una administración capaz de poner en ejecución las políticas públicas de educación. Las reformas educativas promovidas en los países de América Latina y el Caribe, no siempre han atendido suficientemente al factor administrativo. Ahora bien, no se trata únicamente de ampliar sin más las organizaciones administrativas, ni de introducir técnicas sofisticadas, si se tiene en cuenta que una mayor amplitud administrativa no se convierte automáticamente en factor de eficiencia, sino de aportar una mayor racionalidad a las organizaciones evitando las disfunciones orgánicas, la duplicidad de aparatos, la superposición de ámbitos competenciales y, en definitiva, el exceso de órganos estatales que en última instancia, devora los presupuestos establecidos simbólicamente. Tampoco se trata de identificar gestión de la educación con gestión empresarial, omitiendo la especificidad de las instituciones educativas y el lugar central que debe

ocupar siempre el proceso escolar como un proceso social específico debido a su naturaleza y al tipo de función integral que cumple.

La eficiencia en la gestión de la educación reclama una mayor atención a la cualificación del personal propio de administración, en especial a la formación de administradores de la educación (que debe tener un tratamiento específico y no una instrumentación de acciones y de adaptación de las técnicas propias de la empresa privada). Implica también no menospreciar los problemas propios de la gestión, atender a la planificación educativa e implantar un sistema de evaluación de la misma organización administrativa. Una administración de la educación, en el marco de un régimen democrático, debe contar además, con funcionarios permanentes, es decir, con administradores profesionales no sometidos a los vaivenes de los legítimos cambios de gobierno.

Una especial consideración merece la concepción y gestión del capital humano. Los docentes no deben desarrollar su actividad académica bajo la presión de un sistema que hace que estos lo perciban como enemigo, sino como generadores de políticas para la atención a las necesidades básicas de la población en un marco de interlocución permanente. Lo anterior supone que el Estado debe definir sus políticas de formación profesoral, atendiendo las reales necesidades del momento histórico en los diferentes ámbitos, que requiere la educación del siglo XXI compaginadas con la naturaleza y caracterización de la población que demanda de dicha formación.

Las políticas de formación y perfeccionamiento de los docentes exige la inclusión en programas de alto nivel tales como maestrías y doctorados, con lo cual se avanzaría a una dignificación integral de tan importante conglomerado social: contextos de aprendizaje de calidad, salarios y condiciones laborales consecuentes con la dignidad de la profesión. Desde esta perspectiva, es posible pensar en un profesorado consciente de su nuevo rol, artífices verdaderos de la calidad educativa e innovadores de contextos de aprendizajes en diferentes escenarios, mediaciones didácticas y herramientas tecnológicas.

El rol de la nueva escuela y del nuevo maestro y maestra, demanda de igual manera, sistemas evaluativos tanto del proceso como de los resultados. La evaluación es considerada hoy como un elemento central para la transformación de la organización y del funcionamiento de los sistemas educativos. En consecuencia, debe evaluarse no solo a los estudiantes, sino también a los docentes, a los centros educativos, las políticas y todas aquellas acciones internas y externas que de una u otra manera, tengan que ver en el desarrollo de un servicio educativo de calidad. La autoevaluación se erige como una herramienta básica del presente siglo, en la búsqueda de cometidos de esta naturaleza. En este campo, Colombia ha logrado buenos avances y reconocimiento en el ámbito latinoamericano y del Caribe, lo que se requiere, es menos instrumentación de tan importante iniciativa y una concepción y práctica consecuente con las reales necesidades individuales y sociales.

La participación social es otro de los aspectos fundamentales de la gobernabilidad social de los sistemas educativos y de las organizaciones escolares. Aunque la participación política nace con la democracia moderna, la participación social es más reciente. La aparición de los movimientos sociales después de la Segunda Guerra Mundial ha dado fuerza a la participación social, que ha desplegado múltiples formas por medio de asociaciones ligadas al sindicalismo, al feminismo, a la ecología, a los consumidores, a las asociaciones de estudiantes y de padres, estas últimas, como necesidades de primer orden en las organizaciones escolares.

La fuerza de la participación social estriba en la capacidad para impulsar la democracia en campos no estrictamente políticos, pero sí públicos. Lo público no lo entendemos únicamente desde lo estatal o lo social, sino que involucra a ambos, logrando una contribución significativa a la gobernabilidad de los sistemas educativos. La participación social bien concebida, podría convertirse en el medio para cerrar la brecha existente entre la clase política, las elites que direccionan el poder económico y social y la ciudadanía. Los ciudadanos no deben ser convocados a las urnas cada cierto tiempo, sino que también deben

ser invitados a participar en los asuntos que les afectan directamente, por lo tanto, se hace necesario desarrollar mecanismos que faciliten el fortalecimiento de la participación de las familias en los temas inherentes a la escuela, compartiendo la responsabilidad en los procesos formativos de los estudiantes, mediante programas y proyectos que redunden en tales procesos.

La escuela debe gozar de una autonomía real representada en sus ámbitos administrativos, económicos y pedagógicos. La autonomía para una gestión democrática, implica lograr mayores y mejores recursos para robustecer los escenarios de aprendizaje. Un tipo de autonomía de esta naturaleza, se orienta al fortalecimiento de la organización escolar, especialmente desde el rol de los directivos del centro, para que desarrollen un liderazgo integral, para lo cual, se requiere de políticas de formación que fomenten el nuevo tipo de perfil de estos directivos, para cumplir un rol más consecuente con el momento histórico. La autonomía económica se orienta a la agilización de los procesos administrativos, a la capacidad de maniobra, la responsabilidad en la gestión y manejo de los recursos públicos y la permanente rendición de cuentas. La autonomía pedagógica implica la flexibilización curricular para que el proyecto educativo responda a las reales necesidades de la población escolar, mediante la construcción colaborativa de contextos de aprendizaje y de conocimientos consecuentes con tales necesidades.

La participación social en la educación se efectúa mediante la intervención de muchos actores, incluidos los poderes públicos. Pero no debe olvidarse que la escuela, si bien no es el único agente educativo, sí es la única institución cuya misión fundamental es formar y transformar en un marco de formalidad y reconocimiento social a las nuevas generaciones. Por otra parte, la especificidad de las instituciones educativas no se resume ni se limita a asegurar la distribución del capital cultural, la socialización de los saberes o la producción del conocimiento, sino que tales instituciones constituyen el espacio público donde se crean, o no, las condiciones que facilitan la formación de una conciencia democrática. La práctica democrática en las escuelas, tan necesaria

para la formación de ciudadanos, tiene en la participación social uno de sus mejores aliados, pero ese tipo de práctica debe traducirse en cambios reales en la relación docente-estudiante; estudiante-docente: docente-directivo-familias en la adopción de metodologías y contextos de aprendizaje que favorezcan la comunicación y participación democrática de los diferentes agentes de la organización escolar. Un tipo de participación de esta naturaleza, podría avalar el crédito de calidad integral de las instituciones educativas, mejorando la eficiencia en la prestación del servicio educativo. Este tipo de participación implica la incorporación activa de los agentes educativos en el control democrático del centro docente, lo que lleva consigo un cambio de roles en cada uno de estos agentes, los cuales no estarán exentos de tensiones y conflictos. Es preciso por tanto, que frente a tales cambios, se delimiten los fines, las funciones, los contenidos, las metodologías y agendas de trabajo para dicha participación.

EMERGENCIA DE LA ÉTICA PLANETARIA DESDE EL CURRÍCULO QUE PROMUEVE LA ESCUELA

> ¿Cómo construir una plataforma común sobre la que todos podamos asentarnos y entendernos? Para vivir como humanos los hombres y las mujeres necesitan establecer ciertos consensos, coordinar ciertas acciones, refrenar ciertas prácticas y construir expectativas y proyectos colectivos. Esto ha existido siempre desde los comienzos de la constitución de las comunidades humanas. Surge, entonces, la cuestión de la validez de un punto de referencia ético y moral común que pueda congregar a todos. ¿Cuál ha de ser la base para este punto de referencia común? Las relaciones hoy en día, son extremadamente complejas. Se necesita un punto de referencia para la totalidad de los seres humanos, habitantes del mismo planeta, que ahora se descubren como especie, interdependientes, habitantes de una misma casa y con un destino común. Si no establece un acuerdo en cuanto a exigencias éticas y morales mínimas, ¿Cómo podrán coexistir pacíficamente? ¿Cómo van a preservar el hogar común y garantizar un futuro para todos? (Boff, Leonardo, 2001:25).

Esta concepción va en la misma vía en que autores como Marx, Gramsci, Habermas, Freire, Giroux, McLaren, Chomsky y otros, conciben la ciudadanía desde los derechos de la participación democrática para su construcción, exenta de los avatares del mercado y de las acciones paternalistas del Estado. El hecho de incentivar la participación desde una comunidad política en el marco de una ética global, debe por lo menos concebirse a partir de ciertas dimensiones que contengan una concepción definida de un "nosotros", que actúe como vaso comunicante entre los intereses individuales y los colectivos, con la garantía de igualdad de posibilidades para acceder a los bienes sociales económicamente relevantes para una vida digna y emancipada, y la posibilidad de contribuir a la vida pública de la comunidad mediante la participación.

En torno a estas cuestiones, Habermas (1999: 258), considera que la autonomía de los ciudadanos no depende ni de las libertades subjetivas ni de los derechos de prestación garantizados para los clientes del Estado de bienestar, sino de asegurar conjuntamente las libertades privadas y públicas. De igual modo, los derechos subjetivos referidos a la vida autónoma, solo son posible formularlos adecuadamente si los propios afectados participan activa y democráticamente en los debates públicos relacionados con los contenidos e implicaciones de tales derechos, en relación con aquellos tópicos que directa o indirectamente, los afectan. En consecuencia, en los procesos de construcción de la ciudadanía se evidencia un entrelazamiento de las posibilidades genuinas de participación mediante el desarrollo de la propia práctica ciudadana, convirtiéndose de esta manera, en un proyecto de acción emancipadora y transformadora del sujeto y de la realidad que lo constituye en la que la escuela y el docente tienen mucha responsabilidad.

En este orden de ideas, es importante retrotraer las concepciones y el trabajo sociopolítico de Paulo Freire, quien durante la década de 1960 y en el marco

del pensamiento de la sociología latinoamericana y la teoría de la dependencia, expresa en varias de sus producciones bibliográficas el carácter emancipador de la pedagogía y su función social en la construcción de ciudadanía, como una búsqueda permanente de la necesidad de complementariedad del ser humano en su proceso de humanización en el que el sujeto humanizado se realiza como tal, mediante la elevación de la conciencia y la autoconciencia, para asumir y protagonizar sus acciones en la realidad de manera crítica.

Este proyecto educativo ideológico ha generado un relativo interés para muchos gobiernos de América Latina, debido al carácter emancipador, razón por la cual, en su momento se vio truncada. Después de una experiencia emancipadora de tal magnitud, no se ha visto otra similar, sin embargo, es importante reconocer el trabajo de Orlando Fals Borda, quien en el caso de la región Caribe colombiana y en otros ámbitos de la esfera nacional, tuvo similar resonancia en el contexto sociohistórico de la población campesina con proyección internacional.

En la escuela actual en cualquiera de sus niveles y tipos de formación, es posible encontrar pronunciamientos y declaraciones desde los PEI, acerca de la orientación de una pedagogía sociocrítica en el quehacer de la organización escolar. Desde la investigación se ha verificado reiterativamente que tales declaraciones en muchos casos, son 'discursos vacíos', porque la práctica pedagógica y la gestión administrativa y académica evidencia poco o nulo compromiso con la transformación emancipadora.

Con el advenimiento del modelo neoliberal, se asume una racionalidad diferente y otros tipos de estrategias para asegurar la gobernabilidad, tal situación permea los esquemas de organización, administración y gestión de las organizaciones escolares, como también en algunos casos, la práctica pedagógica. Los procesos de enseñanza se orientan a la formación de sujetos que se muevan con propiedad en la cultura de la competitividad, la eficiencia y la eficacia, esto no quiere decir, que se esté en contra de estas competencias,

muchas veces hemos escrito sobre ellos pero desde otra lógica en el contexto de la responsabilidad social que le compete a cada estamento en un ámbito de inclusión. En un contexto como el neoliberal, la educación deja de ser un derecho inalienable para el desarrollo de las capacidades autónomas de la persona y se convierte en un bien de consumo, equiparable a los bienes del mercado y compatibles con el poder de compra de los clientes (Tadeu da Silva, 1997:283). Este tipo de política ha vehiculizado el avance de ciertas lógicas asociadas a los modelos de apertura económica existentes, los cuales parten de una concepción atomizada de la sociedad, cuyos individuos son reconocidos a partir de sus propios intereses, los cuales operan como el principio básico articulador de toda organización humana (Bustello, 2000:109).

Cuando se llega a un tipo de escenario de esta naturaleza, se visiona la necesidad de hablar de una nueva escuela: aquel tipo de escuela capaz de superar el modelo propio de la modernidad y erigirse como alternativa para la formación del nuevo ciudadano y ciudadana que demanda el mundo planetario. Una escuela capaz de enfrentar la praxis pedagógica como una praxis política, asumiendo el rol deliberativo de lo público para la construcción del tipo de ciudadanía que requiere el contexto. En esta vía emerge la necesidad de la redefinición de las funciones básicas y fundamentales de la escuela, buscando la creación colectiva de un proyecto que trascienda el enclaustramiento físico, avanzando hacia una práctica didáctica transformadora de la cultura escolar, donde se minimiza la condición humana bajo regímenes invisibilizadores de las potencialidades y subjetividades de estudiantes y docentes y aun las lógicas subjetivas de la propia organización educativa. Un escenario pedagógico convergente e incluyente de las fuerzas vivas de construcción de ciudadanía, no es evidente en la práctica pedagógica, cuando consciente o inconscientemente se configura un contexto escolar matizado por la exclusión en diferentes esferas y manifestaciones, sin que ello sea óbice para desconocer un tipo de exclusión relacionada con necesidades especiales físicas, mentales o sociales. Sin embargo, la escuela de la modernidad, se enfrenta a un escenario de exclusión donde prima la negación del otro u otra, la alteridad tanto humana como

institucional y planetaria es totalmente desconocida. A lo anterior, se suma el problema de la gobernabilidad como expresión de reconocimiento a la autoridad democráticamente constituida y legitimada en la institución educativa.

Este tipo de resquebrajamiento pone en el filo de la ladera, la institucionalidad, perdiendo la escuela de la modernidad un considerable espacio en los procesos formativos de sus estudiantes razón de ser de sus principios misionales. La escuela vive una especie de relegación en relación con los sucesos vertiginosos del ámbito mundial a los que de ninguna manera debe sustraerse. El currículo, herramienta fundamental para direccionar los principios misionales de la educación, está totalmente alejado de esta realidad desconociendo que:

> Vivimos un tiempo engañoso y difícil, donde un bienestar y progreso aparente ocultan grandes trampas que, a menudo, y hasta ahora, hemos logrado evitar o mitigar suficientemente para que nuestras sociedades –sobre todo las occidentales, de orden democrático liberal– funcionen de una manera más o menos satisfactoria y menos prometedora para aquellos que como buenos hijos de nuestra época, esperan de nuestra historia contemporánea por lo menos una sensata mejora de nuestras condiciones de vida.

Una de las serias dificultades para entender nuestro tiempo, y dar de él un diagnóstico comprensible y aceptable para todos –o por lo menos para una mayoría de ciudadanos– es la fuerte interdependencia de sus problemas. A pesar de nuestra obsesión típicamente moderna por separar religión, política, cultura, economía, educación, demografía, entre otras. Estos aspectos tan diferentes de la realidad donde se educa muchas veces, el ciudadano o ciudadana son mutuamente dependientes. Así por ejemplo, problemas ecológicos en el fondo son problemas políticos, económicos y educativos; los problemas geopolíticos son tecnológicos, de la misma manera que son también problemas lingüísticos, culturales y de nivel de vida. Y así sucesivamente. El descubrimiento

> de su mutua dependencia no impide, con frecuencia que la ignoremos y que, cortando por lo sano, consideremos aspectos parciales de nuestra problemática (Arbós y Giner, 2002:n 1).

En este orden de ideas, es importante la reiteración didáctica acerca de la participación y su estrecha relación con la ciudadanía sustantiva a partir del reconocimiento de la participación crítica por su interés emancipador tanto de los derechos y deberes individuales como de los sociales. Un tipo de concepción en esta vía, podría posibilitar un escenario de aprendizaje con mayor incidencia deliberada en el rumbo de las vidas personales y colectivas. Desde esta perspectiva es posible identificar tres dimensiones básicas de la participación:

1. **Ser parte:** La búsqueda de la identidad y el sentido de pertenencia de las personas.
2. **Tener parte:** La conciencia de los deberes y derechos, de las pérdidas y ganancias que están en juego, de lo que se puede o no obtener en un momento histórico determinado.
3. **Tomar parte:** Realización de acciones concretas para la transformación.

Vistas así las cosas, la participación se convierte en una condición fundamental, en un componente básico de los principios de igualdad y equidad: una plataforma social para la transformación. Un tipo de participación de esta naturaleza, debe diferenciarse de aquella participación promovida desde los estamentos gubernamentales y educativos, movilizaciones horizontales cuyo trasfondo no es precisamente la emancipación. Más bien podría encerrar un trasfondo de legitimación de un orden injusto y de exclusión socialmente impuesto.

En el marco de estos planteamientos se reitera el sentido buscado de la obra, resultado de varios años de investigación sobre el tema de la subjetividad, la construcción de ciudadanía y gobernabilidad social bajo la mediación del currículo como herramienta pedagógica a partir de la cual se posibilita una práctica pedagógica contextualizada.

Desde una concepción de la escuela actual, es evidente el escenario al que confluye una multiplicidad de tensiones y conflictos de diversa índole, haciendo de ella, un espacio de alta vulnerabilidad para sus actores, jugando un papel de primer orden los procesos de empobrecimiento y fragmentación de la convivencia humana, debido al rol asistencialista y subsidiario del Estado, en tanto garante de los derechos sociales, de igual manera, el paulatino deterioro de las condiciones laborales, objetivas y subjetivas de los docentes. En la medida en que se han fortalecido tales circunstancias, las tasas de fracaso escolar, ya sea por deserción, mortalidad académica u otros factores, se han incrementado de manera alarmante, los factores vinculantes familias-instituciones educativas, configuran un ambiente crónico de desencuentros, las relaciones intersubjetivas que deben primar en ambas instituciones se vienen deteriorando cada vez más, amparadas en la desconfianza, la culpabilización/victimización, que demuestra la profunda brecha de distanciamiento que cada día se afianza entre las dos instituciones.

En este contexto se debate la posibilidad de abrir espacios genuinos de participación, siendo evidentes las profundas fisuras en el contrato democrático fundacional escuela-familia, las relaciones interpersonales y la identidad tanto personal como la colectiva han ido perdiendo espacio de legitimación. Desde la investigación, van surgiendo otros interrogantes que seguramente orientarán posibles proyectos futuribles, por ejemplo, ¿cómo se juega la participación en las instituciones educativas y cómo se posicionan los actores frente a esta problemática?, ¿tienen los docentes las condiciones suficientes y necesarias para impulsar planes y programas de construcción colectiva respecto a los valores ciudadanos que debe concitar la formación de los estudiantes?, ¿están los padres y madres de familia, en la disposición integral para su participación activa y responsable en el desarrollo de planes y programas de construcción de valores ciudadanos en los estudiantes? Serían entre otras, preguntas que orientarían un posible universo de construcción colectiva de las condiciones que debe tener la escuela para impulsar desde el currículo la formación de un estudiante fundamentado en valores ciudadanos y una ética cognitiva, que le posibilite su real participación en la sociedad global.

La necesidad de una participación democrática de los padres y madres de familia en los planes y programas que la escuela demanda para la orientación del proceso formativo, es un tema recurrente en el ámbito escolar, si se tiene en cuenta el discurso de los docentes a manera de quejas y reproches debido a lo que estiman, falta de interés y compromiso en relación con sus hijos y el proceso educativo. Los profesores consideran que los padres deberían concurrir periódica y espontáneamente a preguntar acerca de la marcha de sus hijos en relación con todo el proceso formativo y no solamente sobre aquellos aspectos relacionados con el rendimiento académico. Su intervención no debe limitarse a los llamados para la recepción de informes académicos al finalizar cada período o cuando descubren que su hijo/a está a punto de naufragar académicamente. En algunos casos, los docentes aducen que la falta de respuesta a la presencia de los padres en la institución escolar, se debe a que en muy pocos casos, les interesa conocer el estado general del desempeño personal del estudiante y la necesidad de comprometerse con el desarrollo de algunas pautas dadas por los docentes, los coordinadores de convivencia y los consejeros escolares respecto a las relaciones de amor, comprensión y convivencia que debe desarrollarse en la familia. Ciertos padres y madres de familia, aducen que los docentes “les citan mucho para darles quejas de sus hijos o acudidos”, razón por la cual un acto de esta naturaleza, repetitivo y mecánico, pierde su valor heurístico ante los padres de familia.

Muchas organizaciones escolares, fuera de estas situaciones no organizan otro tipo de actos o eventos pedagógicos que fomenten la participación democrática de los acudientes respecto a la responsabilidad social en la formación integral de sus hijos o acudidos. Lo estipulado en las programaciones anuales es la asistencia a los llamados o citaciones a reuniones para la entrega de los informes académicos. Ciertas reuniones individuales se realizan para tratar temas puntuales de los estudiantes respecto a su comportamiento o para actividades específicas que realiza la institución. En consecuencia, las reuniones se programan desde una lógica asimétrica en lo atinente al manejo del flujo de información que debe circular para concitar el compromiso de los estamentos

de una y otra institución. La posición activa y de poder sobre la información la maneja la escuela y los docentes en tanto esperan que los padres o acudientes asuman una postura pasiva, obediente y sumisa convalidando con ello, las diferentes concepciones y acciones que se realizan en relación a la formación de los estudiantes.

Es posible concebir la participación desde diferentes posturas y perspectivas, las cuales deben ir más allá de la transmisión mecánica de la información. Puede revestir la forma de mesas de trabajo para tratar temas y problemas fundamentales en el quehacer de la escuela, concitando la opinión sobre determinados tópicos aun cuando esta forma no sea totalmente vinculante, organización de colectivos para analizar problemáticas y definir proyectos y programas de intervención, como delegatario de atribuciones hasta llegar en las mejores condiciones, a la codecisión e incluso la cogestión. Si bien no es habitual que en las escuelas estos últimos niveles se alcancen, es posible avanzar gradualmente en su construcción colectiva y posible implementación.

Para avanzar en el tratamiento de los modos en que es posible abordar los procesos de participación en las escuelas, y en un intento por comprender las dimensiones y significados sociales propios de las prácticas pedagógicas enfocadas hacia el desarrollo de mecanismos de participación desde el aula de clases, se recurre a la mediación didáctica de las representaciones sociales. En esta concepción, las ideologías, sistemas de valores de referencia y los modelos de comportamiento esperado, operan como elementos privilegiados en los procesos sociales de relacionamiento. Partimos del hecho en que la teoría presenta categorías y variables que ayudan a develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión que se generan en el interior de las escuelas y en su relación contradictoria con la sociedad (Prado da Souza, 2000:128). El propósito es colocar en evidencia cómo las definiciones que sostienen los docentes y los padres de los estudiantes en relación de 'sí mismo' y con el 'otro' permiten comprender y explicar los modos en que se dirimen en el plano empírico las circunstancias de la participación, como también develar situaciones de exclusión que para algunos conforman el llamado 'currículo oculto'.

Una de las primeras cuestiones inferidas de los conversatorios y mesas de trabajo con los docentes, es la caracterización que hacen de la población escolar con la que trabajan pedagógicamente, en especial aquellos casos referidos a comunidades con deprivación socioeconómica y cultural, en donde la participación de los padres es muy baja o en su defecto, es un tipo de participación sometida al mandato de la escuela en una especie de 'cumplimiento mecánico'. Generalmente, estos acudientes asumen que la escuela tiene toda la responsabilidad en relación al tipo de formación que deben recibir sus hijos o acudidos, los demás, lo perciben como pérdida de tiempo, generalmente no acuden por estar 'muy ocupados' laboralmente. Este tipo de personas en la mayoría de los casos, llega a las organizaciones escolares con demasiadas prevenciones o escepticismo, la escuela, no tiene en cuenta dicha situación, hace un tipo de caracterización de acuerdo a sus intereses, dejando de lado, las complejas problemáticas que aquejan a este grueso poblacional.

El docente o director de curso tiene otro tipo de imaginario respecto a las responsabilidades y relaciones de los padres o acudientes con sus hijos. La lógica del padre es que el docente debe hacerse totalmente responsable de sus hijos en el tiempo en que esté en la escuela, aun fuera de ella, en relación con sus compromisos académicos; los hijos señalan que en muchos casos, sus padres no tienen tiempo para dialogar con ellos, revisar los compromisos académicos, compartir experiencias, entre otras situaciones de valía en la formación y desarrollo de valores convivenciales. La desvalorización del otro u otra, parece fundamentarse en el tipo y calidad de los valores culturales que guían el desempeño de los padres para la formación de sus hijos y compartir con la escuela una responsabilidad que de ninguna manera, debe ser delegada en esta institución. El nivel educativo y formativo de muchos padres, se convierte en un fuerte obstáculo para generalizar un proyecto educativo convivencial, pero la escuela frente a esto, debe propiciar las condiciones fundamentales para lograr que los padres gradualmente se socialicen y asuman las responsabilidades de compartir un tipo de construcción de ciudadanía que hoy por hoy, demanda la sociedad planetaria.

Estas concepciones acerca de la debilidad o falta de preparación educativa para desarrollar a cabalidad el rol paterno o materno y su consecuente relación con la responsabilidad social que le asume a la escuela, se encuentra anclada en viejos modelos paradigmáticos de representación de la escuela que tienen tanto los padres como los docentes, de manera diferenciada. El proceso de naturalización de un determinado tipo de modelo de organización familiar, incide en el supuesto de que los estudiantes ideales deben dominar y llevar a la práctica códigos y reglas de convivencia social en grupo que el docente imagina como básicas si se pretende aprender los contenidos académicos de un determinado año escolar (Prado de Souza, 2000:135) y le atribuyen a la familia un rol de primer orden: "la familia es la base de la sociedad y de la educación", de tal manera que si el estudiante fracasa es responsabilidad de la familia que no supo preparar a su hijo o hija para aprender todo lo que la escuela le da. Desde esta lógica de desvalorización del rol social de la familia, es muy difícil pensar en la construcción y desarrollo de espacios de participación democrática.

LA PARTICIPACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA COMO ACONTECIMIENTO VOLUNTARIO

La participación es un acontecimiento voluntario en el cual quien participa se siente reconocido en sus intereses y expectativas. Para ello, requiere que el actor implicado esté abierto a la escucha y dispuesto a suspender el propio saber a favor del saber del otro-semejante. Por el contrario, la escuela establece una relación asimétrica con los padres generando una distancia social que impide su acercamiento y refuerza la desvinculación.

De alguna manera, el problema de la participación en el ámbito escolar puede leerse a partir de una misma matriz explicativa. Permite dar cuenta de que las situaciones de fracaso se estructuran a partir de un imaginario social compartido y se reflejan en el agotamiento de la imagen de alumno ideal y familia tipo, sobre la que se edificó la escuela de la modernidad. Tal matriz confronta con

la realidad actual y las transformaciones que se han producido al interior de la familia, sin advertir las complejidades y contradicciones que caracterizan la relación entre ambas instituciones.

Frente al desfasaje entre la expectativa y la realidad, el docente deposita en el propio estudiante y en el modo de constitución familiar, los procesos de integración al ámbito escolar, al mismo tiempo que refuerza los prejuicios acerca de las capacidades de los padres para participar en los procesos democráticos relacionados con aspectos inherentes a la formación de los hijos y las transformaciones del núcleo familiar en el contexto de una convivencia afectiva –clima fundamental en el desarrollo de la personalidad de los hijos–, que podría reforzar la dependencia informativa instrumental de la escuela hacia la familia. De continuar este tipo de concepción y perspectiva del papel de los padres en relación con la participación, es posible que el rol paternalista, tutelar y de imposición de normas y de obligaciones por parte de la escuela, continúe afianzándose. De este modo, la institución educativa, se evidencia incapaz de propiciar valores y pautas culturales de largo alcance, fortaleciendo una heteronomía asistida generadora de una ciudadanía subordinada. Este tipo de actitudes pueden vincularse con las prácticas políticas asistencialistas y clientelares que instrumentalizan a los sujetos según sus propios intereses desde la negociación hasta la coacción.

En este contexto, la institución escolar reproduce un modelo de organización social y de relaciones interpersonales que no puede proponer alternativas de ruptura a tales procesos, por el contrario, los refuerza al mantener una estructura de asimetría que cierra las oportunidades de participación genuina, planteando la negación de la ciudadanía emancipada. Aún así se reconoce que la institución escolar tiene un rol fundamental que cumplir sobre todo en aquellos contextos donde la presencia del Estado es nula o casi nula. Una propuesta curricular para construir currículos alternativos frente a la democratización de la ciudadanía, podría resignificar los vínculos escuela-comunidad-familia, develando los estereotipos, prejuicios y estigmatizaciones desarrollados por

los actores y que de alguna manera, permiten comprender el alcance de la desvinculación y desconfianza en los procesos de construcción democrática de ciudadanía. Es importante avanzar en la recuperación del carácter público de la institución escolar, construir consensos significativos que sirvan de orientación para las concepciones y acciones recíprocas de los actores a la hora de construir valores ciudadanos y de gobernabilidad social.

DESAFÍOS DE LA ESCUELA EN LA CONSTRUCCIÓN DEMOCRÁTICA DE LA CIUDADANÍA

La escuela es una institución íntimamente ligada a la vida del contexto, de la familia y de la sociedad en general. Muchas veces en estos contextos se construyen por la vía cultural estereotipos e imaginarios acerca de la función social de la escuela que no corresponde a sus principios misionales, pese a ello, le compete crear condiciones para que sus estudiantes desarrollen sus capacidades y disposiciones que les haga competentes para vivir en comunidad. La vida en común supone el reto de la convivencia, de la más pura manifestación de la unidad en la diversidad, es el reto de la convivencia de intereses y de negociaciones entre los seres humanos para actuar de manera concertada. Desde esta perspectiva, la institución educativa se convierte en el más amplio laboratorio de relaciones e interacciones democráticas. Se podría pensar en la posibilidad de un currículo que se abre al diálogo para conocerse, iniciar acuerdos a partir de reflexiones acerca del quehacer y responsabilidad histórica de la escuela, la familia y la sociedad y de esa manera, emprender una marcha conjunta.

En palabras de Magendzo, A. (2004:124), es posible pensar en una metodología pedagógica no discriminatoria en la medida en que se tengan en cuenta dos ejes principales que coexisten y se refuerzan a diario en el aula de clases a través de una serie de dispositivos pedagógicos que promueve el docente:

1. Remediar, prevenir y curar las heridas históricas.
2. Fomentar un aprendizaje en un marco de equidad.

En relación al primer eje, el autor propone una serie de acciones de las cuales se resignifican algunas que podrían compaginar con lo que se viene planteando:

1. Recrear con los estudiantes situaciones y referencias históricas y contemporáneas que precisen casos de discriminación y el planteamiento de situaciones conjuntas para resignificarlas. Las mediaciones didácticas podrían orientarse hacia la elaboración de ensayos, cuentos, poesías, narrativas, obras de teatro, novelas, periódicos escolares, programas televisivos, entre otros, los cuales someterían a la reflexión y el debate infiriendo sus propias conclusiones y aplicaciones en la escuela.
2. Convertir las paredes de las aulas de clases, en grandes murales con citas liberadoras, afiches de personajes que en el mundo han luchado contra los prejuicios y la discriminación, alrededor de ellos, fomentar debates, reflexiones, coloquios, conversatorios, que sirvan de ejemplo a los estudiantes, padres, madres y docentes.
3. Revisar la estructura y composición de algunos textos escolares, periódicos, revistas y murales donde es evidente la presencia de tales prejuicios, propiciando condiciones pedagógicas para la reflexión y la puesta en común de consensos frente a la situación en la educación y en la familia.

En relación al eje dos, se reconocen las siguientes situaciones:

1. La marcada diferencia en los ritmos de desarrollo y de aprendizaje de los estudiantes, demanda la diversidad didáctica en los docentes, para no privilegiar o sesgar el aprendizaje solo en grupos reducidos de estudiantes.
2. Fomentar el escenario de aprendizaje colaborativo en diferentes grupos utilizando para ello la diversidad metodológica y dispositivos pedagógicos.
3. Sistematizar el trabajo tutorial, reconociendo las individualidades en el aprendizaje, obviando la estandarización y monotematización metodológica.
4. Autoinvestigación de la práctica pedagógica frente a las temáticas de la diversidad y la unidad en el ámbito de la equidad.

5. Representación permanente del ámbito familiar y su participación consecuente en las diferentes actividades escolares.
6. Considerable importancia a la dimensión emocional, donde se anida el papel que cumple la afectividad en los procesos formativos del estudiante: es decir, reconocer la complejidad de la subjetividad en este proceso.

Lo que se busca aprender de estas reflexiones y propuestas de acciones, es que a pesar de la complejidad de la temática de la formación y la discriminación que consciente o inconscientemente se practica en la escuela, es posible llegar a crear los verdaderos espacios democráticos y de ciudadanía y las aulas de clases, llegar a convertirse en escenarios de libertad y crecimiento individual y colectivo.

Lo anterior implica un desafío, en principio, reconocer a cada quien como semejante y diferente a los demás, el autorreconocimiento de derechos y deberes compartidos, una nueva concepción de poder, el cual deja de ser concebido como una posibilidad de hacer que los otros actúen en función a los intereses propios y pasa a ser la posibilidad de que las personas se pongan de acuerdo y actúen en consecuencia. Esto exige un proceso formativo en la autonomía moral, el desarrollo de las habilidades comunicativas y de la capacidad reflexiva para asegurar que las personas actúen responsablemente. Promover el ejercicio de poder entre los estudiantes implica la necesidad de negociar y dialogar sin tener que ceder el lugar que le corresponde al docente como adulto y maestro, que establece límites y ofrece contención, seguridad y estructura. Esto llegaría a contrarrestar posibles sesgos de 'dejar hacer y dejar pasar' que afectarían el verdadero sentido de la gobernabilidad.

> Una experiencia de esta naturaleza, llevaría a concebir la educación como actividad práctica centrada en el aprehender, como actividad abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana, que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas. La realidad del aula de clases es compleja y única y las prácticas educativas, como casos únicos que son, requieren soluciones individuales adaptadas a cada caso. De ahí la imposibilidad de seguir especificaciones curriculares que abarquen las circunstancias concretas de cada clase o escuela real (De Paz Abril, D., 2007:157).

¿Cómo lo hacemos? El acto educativo tiene tres perspectivas claves a considerar: la pedagógica, la metodológica y la política. Las dos primeras suelen asociarse, porque se asume que la tarea educativa parte de unas concepciones acerca del aprendizaje, de las formas de enseñar, de la formación, de las funciones del currículo, entre otras ideas. La dimensión política, en cambio, suele pasar desapercibida pero es clave. Todo acto educativo está orientado a que los estudiantes desarrollen su ser político: que aprendan a vivir en los espacios compartidos, su 'ciudad', su 'urbe', su contexto social –en el mismo sentido de la *polis* griega– en donde se hace efectiva la ciudadanía y el rol político. Así, cada una de las condiciones que se generan en la escuela permite aprender esas formas de relación.

Las experiencias de formación democrática que realizamos apuntan a reforzar lo cotidiano del reconocimiento al otro u otra, sumadas a situaciones específicas de la organización escolar como el Consejo Estudiantil, el Consejo Académico, entre otras formas de organización democrática en la vida escolar. Conscientes de que a determinados fines corresponden determinados medios, identificamos experiencias curriculares donde los procesos metodológicos y el clima educativo parten de reconocer la centralidad de las personas y la necesidad de proporcionarles herramientas y mecanismos para la negociación y el consenso y de esa manera, actuar desde una perspectiva ética.

El currículo se diversifica atendiendo los contextos particulares de las familias que participan de tales experiencias, permeado por temas transversales tales como: Educación para la paz: Construcción de una cultura de paz a partir de las experiencias desarrolladas en el aula de clases; la Educación Ambiental desde una visión holística y sistémica; la Educación para la equidad entre per-

sonas de diferentes sexos y culturas, así como la Educación Ciudadana desde una concepción deliberativa y participativa.

Los procesos metodológicos se basan en la promoción de la autonomía y la responsabilidad, de tal manera que momentos de investigación y trabajo personal se combinan con otros de socialización de lo aprendido bajo un marco de reglas y acuerdos establecidos entre todos y todas con ayuda de los maestros y maestras y la cooperación de los demás adultos implicados en la tarea educativa.

A esto se suman experiencias de deliberación y argumentación permanente, la delegación de responsabilidades, la rendición de cuentas sobre las tareas asumidas, así como estructuras y mecanismos de participación que permiten a los estudiantes asumir responsabilidades respecto a algunas actividades.

Finalmente, el clima educativo se concibe como el marco relacional en el cual se generan los otros procesos. Por ello su importancia es clave. Un clima de expansión y de libertad, combinado con el respeto a los límites y la autorregulación de la conducta, son indispensables para que los estudiantes aprendan a convivir con otros y a poner en marcha sus proyectos, promoviendo el ejercicio de la autonomía entendida como la posibilidad de confrontar el uso de la propia libertad con el bien común y los valores con pretensión de universalidad que asumimos: la justicia, la libertad y el respeto a la vida y la dignidad de las personas. Lo anterior articulado al fuerte sentido de pertenencia y responsabilidad social, frente a la sistematización de experiencias académicas de alto nivel, compaginado con el sentido ético de la ciudadanía, puestas a prueba en diferentes eventos nacionales e internacionales.

FRENTE A LA EMERGENCIA EDUCATIVA: LOS DESAFÍOS CURRICULARES

> El futuro no está determinado. El futuro no está dado. Inmerso en la incertidumbre, el futuro está abierto. El universo está en construcción. La historia humana, acontecimiento particular de la historia del universo, acompaña esa misma dinámica de lo inacabado, desvíos, incertidumbres y fluctuaciones. La creación del universo es antes que nada una creación de posibilidades, las cuales algunas se realizan, otras no.
>
> Ilya Prigogine

Para muchos docentes y para el común de las personas relacionadas con los procesos de formalización escolar, la noción de currículo no deja de ser simple, instrumental y estereotipada. Se considera en términos generales como el conjunto de teorías, conceptos y reglas que deben ser enseñadas y aprendidas en cualquier nivel educativo. Con frecuencia, se asume como algo establecido y normalizado a cumplirse de manera radical, sin tener en cuenta las condiciones internas y externas tanto de los estudiantes como de los docentes y de la institución educativa. Se concibe como todo aquello que el docente "debe enseñar" cuando se le asigna determinada responsabilidad académica y sobre la cual debe ejercer un control ilimitado. En este sentido el currículo pierde la perspectiva de entenderse como un proyecto educativo en permanente construcción, asumido democráticamente con responsabilidad histórica.

Los últimos 30 años de la historia reciente, se han convertido en un tiempo de búsqueda incesante de paradigmas, enfoques y tendencias apropiadas para sustentar los fundamentos gnoseológicos, epistemológicos, teóricos y prácticos del currículo, ocupando la atención de muchos docentes investigadores, historiadores de la pedagogía y de la educación e investigadores pedagógicos, sin dejar de reconocer el interés de otras disciplinas, quienes por la versatilidad del objeto de estudio de la pedagogía, asumen el derecho de teorizar acerca del tema curricular, tal es el caso de la Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía, entre otras, esto sin desconocer el papel fundamental de la transdisciplinariedad en el análisis y comprensión de tan compleja y polémica temática, tal como se ha venido enfocando en el entramado de la obra. Uno de los problemas fundamentales precisados en su recorrido, en relación con el currículo, se evidencia en la débil articulación entre lo gnoseológico, lo epis-

temológico, la teoría pedagógica curricular, el contexto histórico y la práctica social, dejando de lado los aportes de una multiplicidad de saberes disciplinares y prácticas educativas que le dan sentido a las concepciones modernas de currículo.

El problema general de la relación entre teoría y la práctica curricular, se viene planteando desde una nueva perspectiva, la cual no contempla que la teoría sea mecánicamente prescriptiva para orientar la práctica del currículo, o que la práctica sea una simple fuente para la teoría. Los nuevos enfoques en esta relación, ofrecen caminos más reflexivos, buscando establecer diálogos abiertos que den razón de una formación del estudiante más de cara al momento histórico y a las reales necesidades humanas. Estas nuevas formas de plantear las relaciones pueden considerarse una manifestación de los avances generales que evidencian posturas más consecuentes de las concepciones y prácticas curriculares.

Los distintos enfoques que permean los diseños curriculares, guardan estrecha relación con las concepciones e ideologías imperantes en un contexto social determinado. Si se logra reconstruir el tejido histórico de la educación, la pedagogía y el currículo, seguramente se lograría identificar los profundos cambios que ha sufrido a través del tiempo, pero no únicamente la historia referida a la cultura europeo-occidental y judeo-cristiana sino también la nuestra en su originalidad e implicaciones, teniendo en cuenta la vigencia de la cualidad de historicidad y del enfoque histórico que permean los actos y pensamientos del ser humano cósmico de América Latina y el Caribe, "una historia de esta naturaleza debiera introducirse en la trama que existe entre el control, el poder y el conocimiento" (Magendzo, A., 2000:25). Para los pueblos de América Latina, significa lograr la comprensión del rol que ha jugado el Estado en la educación, la relación entre lo público y lo privado, entre lo humano y lo social, mediado por el currículo. Una posición de esta naturaleza, no busca ignorar la historia universal, sino reconocer la importancia del espíritu crítico en la reconstrucción cultural utilizando para ello, nuestras propias categorías

culturales en relación con aquellos elementos que han sido impuestos a través de la historia.

Una propuesta curricular que de alguna manera, asuma la responsabilidad social de los cuatro grandes problemas que suscitan la urgencia de una ética mundial: la crisis social, la crisis del sistema de trabajo, la crisis ecológica y la crisis humana, todas ellas de dimensiones planetarias (Boff, Leonardo, 2001:13). Parecería descabellado que desde cualquier escuela del planeta se asuma tan compleja responsabilidad, pero solo de esta manera, es posible pensar en una formación humana integral e histórica.

> La causa principal de la crisis social está vinculada al modo en que las sociedades modernas se organizan en lo atinente al acceso, la producción y distribución de los bienes naturales y culturales. Un modo profundamente desigual, si se tiene en cuenta la manera como privilegian la minoría humana que detentan el tener, el poder y el saber frente a grandes mayorías que viven del trabajo. Los vínculos de solidaridad y de cooperación no son axiales, sino que el eje lo constituye la actividad individual y la competitividad, creadoras permanentes de segregación social de millones de millones de marginados. En lo atinente a la crisis ecológica reside en el tipo de relación que los humanos han mantenido históricamente con la Tierra y con sus recursos: una relación de dominio, de no reconocimiento de su alteridad. El proyecto científico-tecnológico con las características que hoy posee, solo ha sido posible porque existía subyacente a la voluntad de poder y estar sobre la naturaleza y no junto a ella, y porque se ha destruido la conciencia de una gran comunidad biótica, terrenal y cósmica, en la que se encuentra inserto el ser humano junto con los demás seres (Boff, 2001:16).

En razón de lo anterior, es imprescindible a la hora de pensar en la construcción de propuestas curriculares tener en cuenta estos señalamientos cuyas implicaciones de una u otra manera, están asociadas a la intencionalidad y

compromiso ético y social de los currículos que se desarrollan en las instituciones educativas. La ética del cuidado, de la solidaridad, del diálogo, de la autonomía, de la responsabilidad social y de la percepción holística y compleja de la Tierra y de sus congéneres, se convierten en estos tiempos en las más imperativas, debido al nivel de dejadez, descuido, corrupción, individualismo e instrumentalización que permea el destino de la Tierra y del ser humano, cada vez más objeto de interés y de profundas alarmas por parte de los grandes organismos ecológicos mundiales.

El holismo no se debe entender como la sumatoria de muchas cosas, fenómenos o puntos de vista, sino en la capacidad de comprender la transversalidad, desde la perspectiva de las inter-retro-relaciones de todo con todo. Por ejemplo, Geografía, Matemática, con Filosofía, Economía, Cálculo, Física, Tecnología, todas estas disciplinas tienen que ver las unas con las otras, para dar razón de una manera integral del objeto de conocimiento de un determinado proceso educativo. Nada existe por yuxtaposición o desvinculado entre sí, las partes están en el todo y el todo como en un holograma, se refleja en cada una de las partes, es el caso de la unidad en la diversidad, mediante la adaptabilidad, versatilidad, asociación, aprendizaje continuo, regeneración y sinergia, son entre otras, características de la concepción holística tan necesaria de aplicarla en el currículo y en el acto pedagógico, solo de esta manera, es posible entender al sujeto que transita por el currículo como un sujeto integral y al mismo tiempo individual.

ACERCAMIENTO A LA HISTORICIDAD DEL CURRÍCULO

Es importante contextualizar la historia para entender la complejidad polisémica del currículo tal como lo señalamos a continuación: desde la antigüedad, se ha ubicado la cultura europeo-occidental como la cuna donde germinó la idea de currículo, si se tiene en cuenta que en la época griega y romana existía un conjunto de reglas y normatividades para la educación de los hombres y mujeres. A partir de estas reglas se prescribía el concepto de 'hombre educado'. Más tarde en la Europa feudal, del siglo XII cuando se fundan y difunden las universidades (Ponce, 1976:87), aparecen los conceptos de *Trivium* y *Cuadrivium*: la compilación y sistematización de las artes referidas a los saberes de la Lógica, la Dialéctica, la Gramática, la Aritmética, la Geometría, la Música y la Astronomía. Desde esta perspectiva, el currículo comienza a concebirse como un conjunto de asignaturas o materias destinadas al aprendizaje de los estudiantes, futuros profesionales de las "artes liberales" en la compleja sociedad estamental europea.

> Uno de los medios más poderosos de la formación del hombre griego fue la educación. No existe idea firme de la educación si no se apoya sobre una idea previa y esencial del hombre, sobre el sentido de su estructura profunda. Cada tipo educativo y por ende, cada *curriculum*, es la derivación de una concepción antropológica, de allí el porqué la pedagogía se entendió como doctrina y práctica de la educación, con un profundo fundamento filosófico, siendo su raíz profunda una ontología del hombre, una metafísica del ser humano. Por ello, el más alto sentido de la educación griega descansa en el desenvolvimiento de la libre personalidad humana, realizada en los dominios de la razón, la belleza y la moral sin arrancarla de la vida histórica. En esa atmósfera vive el hombre griego, imponiéndose el esfuerzo de formarse para asegurar el despliegue y la expansión de sus energías originarias y sentirse habilitado para el ejercicio de la vida social y política, encaminándose hacia la máxima plenitud y perfección de los valores humanos, exaltando de preferencia los valores masculinos, desarrollando gran admiración por las energías varoniles. La mujer quedó relegada en el desarrollo de la cultura y en el sistema de la educación, lo cual plantea distanciamiento entre la antigüedad griega y los tiempos modernos (Mantovani, Juan, 1941:135).

Aunque el uso moderno (modernidad europea) del término (*curriculum*, en latín), se remonta al año 1633 (Chiroque, 2004:16), es reciente, aflora en 1918,

cuando Franklin Bobbit en los Estados Unidos lo precisa en su obra *The Curriculum*, enfatizando el tópico de las experiencias de aprendizaje vividas por los estudiantes, "a la escuela se va a estudiar y aprender" (conocimientos), podría ser la máxima reduccionista que caracteriza esta definición. Estrechamente relacionado con lo anterior, es evidente el avance de una concepción psicológica positivista desde la cual se asume el aprendizaje, como un hecho aislado, individual que se da al interior del sujeto individual y no como sujeto social.

La concepción empirista en alianza con el racionalismo a ultranza, dejan de lado el papel del docente como sujeto autónomo en su propia práctica educativa, confinándolo al papel de objeto de la educación y no de sujeto protagónico de esta, en común-unión con los estudiantes. El cognoscitivismo afianza su protagonismo, el aprendizaje se potencia solo como aprendizaje de conocimientos, dejando de lado los otros aspectos que juegan un papel fundamental en la transformación dialéctica del sujeto que aprende de manera permanente y en diferentes contextos. Más tarde, Ralph Tyler (1949), en los Estados Unidos e Hilda Taba (1962), establecen los fundamentos del currículo desde el punto de vista de la racionalidad instrumental, deteniéndose en la necesidad de establecer cuidadosamente los objetivos como punto de entrada para la elaboración del currículo y organizándolo en etapas para direccionar el proceso de aprendizaje del estudiante. Para Taba, la presión más fuerte para la revisión del currículo proviene de los cambios drásticos en la tecnología y en la cultura.

La crisis de la escuela se expresa en la década de 1890, debido a su fracaso para resolver los problemas creados por el cambio, los cuales emanan del proceso de industrialización (Barriga, Ángel, 1996:16). La mayor parte de las tendencias modernas del currículo, sigue comprometida con las experiencias de aprendizaje desde la perspectiva de las urgencias de la sociedad en términos de la preparación de la mano de obra que se requiere, esto se ha venido afianzando en las siguientes etapas como la postmoderna, donde la simbolización del currículo se centra en el desarrollo de las llamadas competencias

laborales, ignorando en muchos casos, la formación humanista tan necesaria para afianzar el sentido de lo humano.

A partir de estos planteamientos se señalan algunas tendencias curriculares, que dan profunda significación crítica a los procesos formativos de los estudiantes y desde ellos es posible definir ciertas premisas relacionadas con ejercicios de organización curricular que de ninguna manera, intentan sentar cátedra en lo atinente a la complejidad polisémica y polémica del tema en mención. El ejercicio intenta recrear la posibilidad organizativa de un escenario curricular, complejo, dialógico y sistémico, desde el cual se religuen otras experiencias formativas contextualizadas y de cara al nuevo tipo de ser humano que demanda la sociedad para responder a la gobernabilidad social, respecto a lo que podría ser un 'currículo para el fortalecimiento de la ética planetaria', si se tiene en cuenta que el currículo es un concepto sistémico, ya que comprende tanto las experiencias de aprendizaje como las de enseñanza; tanto la práctica pedagógica de los docentes, como los procesos de aprendizaje de los estudiantes, actividades en permanente interacción y retroacción, formando nuevos bucles en la relación maestro-estudiante-escuela-sociedad.

En tanto actividad social y cultural consciente, el currículo no debe concebirse como resultado de imposiciones desde las instituciones educativas, sino como expresión de un proceso social de autoformación del sujeto biopsicosocial e histórico, por tal razón, el propósito fundamental del currículo es la transformación de los docentes y estudiantes en sujetos protagónicos de su propia educación, mediante el ejercicio pleno de la democracia.

El rol del maestro se encuentra en la encrucijada de su redefinición: Ya no es el dador de conocimientos sino el propiciador de la autoformación de los estudiantes y de su permanente autotransformación, revaloriza su conciencia como educador, atendiendo su rol en las nuevas circunstancias históricas. Por esta razón, es legítimo hablar de la contextualización y recontextualización del currículo en una perspectiva arqueológica, lo cual implica no perder las huellas de su historicidad, hagamos de ello un objeto permanente de investi-

gación para la transformación, en función de las reales necesidades formativas de los estudiantes en cualquiera de los niveles educativos. La pregunta por el saber histórico del currículo es un tipo de pregunta arqueológica, por lo tanto, valdría la pena que los educadores y los interesados en la temática, asumieran el método "arqueológico", como mediación didáctica para sacar a la luz el pensamiento anterior, sobre currículo al pensamiento de hoy. Ese trasfondo sobre el cual nuestro pensamiento 'libre' emerge para comprenderlo en su dimensión histórica. No solo se trata de buscar los estratos sobre los que se erigen nuestras evidencias y verdades actuales sino indagar las condiciones de posibilidades de la aparición de ciertos enunciados y de la exclusión de otros (Foucault, M., 1969).

El proceso dialógico y sistémico de los diferentes procesos que subyacen en la concepción y práctica curricular, conducen a considerar el currículo como un espacio teórico-social de mediación de carácter pedagógico entre los aspectos internos y externos, de tal manera que la mediación se transforme a su vez, en un proceso didáctico posibilitador para que lo externo trascienda a lo interno: la cultura externa objetiva, a la cultura interna subjetivada. Los contenidos del plan del estudio van singularizando el paso de lo abstracto a lo concreto, ya que orientan los tipos de contenidos de formación, muchos de ellos, precisados por el sistema de educación formal, desde el cual se señala lo que el estudiante 'debe aprender'. Los contenidos cuando se orientan bajo una concepción de integralidad holística no solo se refieren a conocimientos disciplinares, sino también, los de orden emocional, subjetivo, volitivo, ético, estético, valórico, afectivo, convivencial, ciudadano y planetario. Solo desde esta perspectiva podría pensarse en una concepción integral de currículo.

ENTRETEJIDO DE CRITERIOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULO: ESTRUCTURA TRANSDISCIPLINAR Y COMPLEJA DEL CURRÍCULO

Aunque muchos de los criterios a tener en cuenta en un primer nivel de construcción curricular se encuentran entretejidos en la urdimbre de la obra para

darle fundamentación a su concepción, sin embargo, en la consideración de que su fin último es la transformación integral y compleja de todo ser humano, en el siguiente punto se presentarán a manera de síntesis integradora algunos de estos fundamentos.

Fundamentos

Epistemológicos

Toda actividad pedagógica se fundamenta en una concepción del ser humano, del conocimiento, de la sociedad, la familia, la institución educativa, la economía, la Tierra, entre otros. Es a partir de esta concepción como se define la intencionalidad y sentido social de la educación que la soporta en un determinado contexto histórico. Por tal razón, un currículo como el que se promueve, demanda de una concepción epistemológica compleja y sistémica capaz de producir en el entramado la lógica holográmica a partir de los diferentes componentes, vertientes y aristas del currículo en una perspectiva emancipadora tanto del sujeto que aprende y hace historia como de la Tierra. La relación dialogal de lo singular a lo general en ámbitos de complejidad, se convierte en una opción epistemológica sistémica de la complejidad, la transdisciplinariedad y la IAP, materializando dicha concatenación en el holograma curricular, con lo cual es posible avanzar hacia la formación integral del estudiante.

Las teorías correlativas que soportan una propuesta de esta naturaleza, se imbrican con las concepciones que la soportan: por un lado, el tejido epistémico de la complejidad y transdisciplinariedad, por el otro, la concepción emancipadora e histórica social de la educación a partir de algunos postulados de Paulo Freire y de Lev Vigotsky sin que esto implique el desconocimiento de variadas aristas epistemológicas y teóricas que puedan converger hacia el objeto de conocimiento que caracteriza la obra, propiciando acercamientos, convergencias, adaptabilidades y triangulaciones que fortalecen los siguientes planteamientos:

1. **El estudiante es concebido como sujeto ontológico**, el cual tiene una importancia capital por lo que significa en la construcción de procesos

históricos, por ello, se propicia la asunción de aquellas teorías que rescatan la dimensión humana integral y planetaria, los procesos emocionales, afectivos y procedimentales, porque lo que está en juego en este tipo de currículo es la articulación cosmovisión planetaria-individuo-sociedad-escuela, la cual debe quedar plenamente identificada en el currículo y materializada en la práctica pedagógica para la formación del tipo de ser humano que demanda una sociedad en emergencia por la profunda crisis en la que se debate.

2. **El principio de transdisciplinariedad**[22] concebido como elemento fundamental y transversal de flexibilización, para la interfecundación, la ampliación de lenguajes, la transferencia de metodologías y el intercambio de perspectivas que se asemejan mucho más al funcionamiento de la realidad (González Velasco, 2010:23), lo cual se vislumbra como expresión de la interconexión, e interdependencia de las múltiples situaciones, experiencias y conocimientos del contexto donde se desenvuelve el estudiante.
3. **Las subjetividades de los seres humanos participantes**, son procesos en permanente construcción y de-construcción, lo cual demanda cambios cualitativos, por lo tanto, requieren ser considerados en la perspectiva de lo complejo, tener en cuenta tanto la ontogenia como la filogenia del sujeto en el proceso sistémico dialógico que implica la construcción de un currículo para responder a las complejidades del mundo cambiante.
4. **La concepción sistémica holística** se evidencia de manera universal y proyectiva en el posible impacto del currículo y este se resignificará en la medida en que se explicite el presupuesto de la subjetividad de la naturaleza, y de cada ser vivo, porque todos ellos tienen historia, complejidad e interioridad, son sujetos de derechos que han de respetarse, en ese sentido es importante que desde el currículo se enriquezca el concepto de democracia hacia una concepción de biocracia y cosmocracia, donde todos los elementos componen en distintos niveles la sociabilidad humana (Boff, L., 2001:79).
5. En concordancia con las vertiginosas mutaciones cualitativas que experimenta el mundo, **los principios de flexibilidad y dinamismo** son básicos en el currículo, teniendo en cuenta su permanente necesidad de contextualización con estos cambios. De lograrse esto, estaríamos encaminados a la formación de un estudiante con visión planetaria como lo demanda el mundo actual y futuro.
6. **La IAP es un correlato metodológico coherente con la concepción compleja, sistémica y transdisciplinar**, abogando por la emancipación del sujeto a partir de procesos de investigación, para lograr una comprensión de la realidad tal como es y no como en algunos casos, se querría que fuese.

Desde el punto de vista paradigmático se logra desde este currículo una comprensión de los procesos de desarrollo de la conciencia, del pensamiento y del conocimiento a partir de las diferentes manifestaciones de producción intelectiva, manual u operativa; comportamientos, valores y actitudes en los diferentes espacios donde interactúan y direccionando la didáctica que demanda la formación integral.

La concepción de educación desde la perspectiva histórica cultural, abre la vía para el abordaje de problemas relacionados con el contexto interaccional dialógico de las subjetividades que participan en el acto pedagógico como también, frente a la concepción en torno a la Tierra, surgiendo así una nueva relación afectiva y ética, centrada en la comunicación en múltiples vías. Una relación interdisciplinar y transdisciplinar con respecto al conocimiento, la sociedad, el ser humano y el planeta, si se tiene en cuenta que el fin último

22. La transdisciplinariedad engloba y trasciende las disciplinas, sin anularlas, manteniendo la complejidad de lo real por lo que: a) Nunca hay puntos de partida absolutamente ciertos, ni problemas definitivamente resueltos; b) El pensamiento nunca avanza en línea recta, pues toda verdad parcial solo asume su verdadero significado por su lugar en su conjunto, de la misma forma que el conjunto solo puede ser conocido por el progreso en el conocimiento de las verdades parciales y c) La marcha del conocimiento aparece como una perpetua oscilación entre las partes y el todo, que se deben esclarecer mutuamente (Goldman, 1979:6). El problema esencial de nuestro tiempo es el de la necesidad de un pensamiento apto para afrontar el desafío de la complejidad de lo real, esto es, el desafío de percibir las vinculaciones, interacciones e implicaciones mutuas, los fenómenos multidimensionales, las realidades que son, al mismo tiempo solidarias y conflictivas (Morin, 1999:55).

del currículo es promover el desarrollo de la diversidad de potencialidades en una concepción holística de la inclusión de cara a la realidad social, humana y planetaria.

El docente debe hacer de la participación, la creatividad y la innovación, parte fundamental de su práctica pedagógica, reconocerse como sujeto histórico, capaz de asumir el reto de su propia transformación permanente, la de sus estudiantes y del entorno donde se desenvuelve. Una concepción filosófica del currículo de esta naturaleza se hace para que se convierta en una herramienta de transformación social y desde esa perspectiva las instituciones aprendan, desaprendan y vuelvan aprender en lo que Senge, P. (1996:28) denominó "organizaciones inteligentes, abiertas al aprendizaje permanente".

Pedagógicos

La educación es un proceso de continuación, construcción, deconstrucción y reconstrucción de experiencias tanto personales como sociales y culturales del estudiante en permanente interacción dialógica con su micro y macro contexto. La continuación se evidencia en la construcción permanente de tejido cognitivo y cognoscitivo a partir de intereses sociales, culturales, familiares con el mundo de la vida. La construcción, deconstrucción y reconstrucción, porque se busca la superación de experiencias tradicionales de repetición y asimilación memorística, orientándolo hacia el desarrollo de la creatividad, imaginación del estudiante, considerando sus motivaciones, expectativas e intereses, en articulación con los de la sociedad y de esa manera, desarrollarse como una persona integral. Por lo tanto, la concepción de educación es aquella que enfatiza el papel del estudiante como persona activa y responsable de su propio aprendizaje, entendido como una actividad social de producción, reproducción y sistematización de experiencias cognitivas y cognoscitivas a partir de las cuales se va logrando una sistemática, y gradual transformación del estudiante.

Desde una perspectiva compleja, no es posible hablar de proceso enseñanza-

aprendizaje como un sistema dual simple o pensar solamente en el proceso aprendizaje y enseñanza de la misma forma y esto a su vez, articularlo a la investigación de aula, o investigación científica compleja; simplemente no encaja. Resulta insuficiente para el entendimiento de una postura compleja del aprendizaje, si se tiene en cuenta que este ya no es un fin sino un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de pensarlo, reflexionarlo, apropiarse de su esencia compleja (González Velasco, 2010:46).

En el ámbito del quehacer pedagógico, el currículo propicia la creación de situaciones mediante estrategias alternativas complejas, no importa quién las provoca ni de qué manera lo haga, siempre que se cuente con el necesario apoyo para la práctica, uno de estos apoyos básicos es la formación permanente, el trabajo participativo y democrático, la diversidad metodológica de una didáctica compleja, la cual genera en el estudiante compromisos y respuestas igualmente complejas, en el contexto de una diversidad que a su vez, reconoce la individualidad del sujeto que aprende, desaprende y reaprende. Los conceptos cotidianos que forman parte del imaginario cotidiano del estudiante, deben articularse con los conceptos científicos o la *episteme* que se fundamenta en el aula escolar, dirigida muchas veces por un maestro en su lógica disciplinar, dejando de lado la importancia de una didáctica transdisciplinar compleja a partir de la cual, se posibilitaría el desarrollo de un estudiante en su propia complejidad. Esto es bien explicado por Vigotsky, citando a Leontiev en Moll, L. (1993:404) de la siguiente manera: Cuando los conceptos científicos resultan en el desarrollo de un estadio evolutivo a través del cual el niño aún no ha pasado. Entenderemos que la mediación de los conceptos científicos puede jugar un papel importante en el desarrollo psíquico del niño. La única enseñanza recibida buena es la que precede y guía al desarrollo.

El carácter sistémico, holístico, complejo y transdisciplinar del currículo como práctica de reconocimiento de la diversidad y de la especificidad, como

también, de la libertad, la flexibilidad y la autonomía. Estos atributos no son concedidos a través de proyectos educativos elaborados por grupos elites especializados, sino cuando la comunidad educativa tiene presencia real con sus voces, en su construcción, sobre la base de quiénes, cómo son los estudiantes y qué requieren para desarrollar sus potencialidades individuales y colectivas.

Para un docente antidialógico, la cuestión de contenidos se convierte en un problema que solo se atribuye al plan de estudios en solitario, al poder detrás de la manipulación del conocimiento que deben asimilar los estudiantes, direccionando la actividad en los diferentes escenarios pedagógicos y bajo sus únicas preguntas acerca de lo que debe enseñar y es lo que precisamente busca minimizar este tipo de currículo: la posibilidad de lograr el desarrollo de un pensamiento divergente y complejo.

> Los educadores deben construir con sus estudiantes enfoques pedagógicos que hagan algo más que producir un aprendizaje contextualmente específico; en sustancia tienen que cuestionar el contenido del canon establecido y, de manera similar, expandir la gama de textos culturales considerados como conocimiento realmente útil. Como intelectuales públicos, los docentes necesitan utilizar formas de conocimiento transmitidas electrónicamente y que se constituyan en parte del terreno de la cultura popular, en donde se evidencia una multiplicidad de elementos culturales mediáticos, tales como los videos, películas, música, esculturas, pinturas y otros mecanismos de la cultura popular al margen de los impresos. En consecuencia, el contenido curricular debe afirmar y enriquecer críticamente el significado, el lenguaje y las formas de conocimiento que los estudiantes realmente necesitan para potenciar su vida.

La distribución del poder entre docentes, estudiantes, directivos y padres de familia, no solo crea condiciones para que los estudiantes se conviertan en agentes de su proceso de aprendizaje, sino que también sienta las bases del aprendizaje cooperativo, la acción cívica y la responsabilidad ética (Giroux, H., 2003:375).

En el contexto de la pedagogía, el currículo dialógico, sistémico, complejo y transdisciplinar, hace un giro de 360 grados en relación a la concepción de los contenidos de formación, en donde el concepto de malla curricular avanza hacia lo que está por tejerse, mediado por una didáctica investigativa, que va más allá de la instrumentalización del acto pedagógico y en donde la intersubjetividad se convierte en una especie de puente comunicacional afectivo entre las subjetividades de los estamentos participantes de la experiencia. Esto posibilitaría otro tipo de diálogo entre saberes, voluntades y subjetividades diferenciado de la relación instrumental de quien tiene el poder de la información y el que por subordinación debe recibirla en forma mecánica.

En la investigación realizada en diferentes grupos profesorales y de directivos docentes de la región del Caribe colombiano acerca de las concepciones explícitas e implícitas sobre el currículo y sus relaciones con las prácticas pedagógicas, se identificó el siguiente abanico de concepciones:

Conjunto organizado de actividades de formación académica de un programa, el cual incluye una serie de actividades para cumplir los propósitos de formación.

Plan de trabajo educativo mediante el cual se plasma una serie de actividades académicas que se desarrollarán en un período de tiempo determinado.

Es una guía de trabajo que toma como referentes los contenidos básicos de un área del saber para la adquisición de conocimientos y desarrollo de competencias.

Conjunto de asignaturas que orientan un proceso de formación y aportan a la profundización del conocimiento frente a determinada asignatura o profesión.

Plan que aporta al fortalecimiento de las actitudes y aptitudes para ejercer una profesión.

Es el plan de estudios que se elabora en una institución educativa, el cual contiene asignaturas, cursos, seminarios y talleres pensados según el perfil académico y/o profesional de quien decide tomarlo.

Es una organización de programa y cursos dados en una carrera, donde se encuentran los materiales bibliográficos, los temas a tratar en el curso de la carrera.

Organización de los conocimientos a desarrollar en la formación de los educandos, desde una visión flexible y que permita la autonomía de los aprendizajes.

Es el documento que agrupa las diferentes áreas del conocimiento que se trabajan o comparten con los estudiantes y que orienta el desarrollo de cada curso. En el currículo se plasma el contenido de cada área.

Es un conjunto de lineamientos que contienen los cursos de enseñanza y aprendizaje de manera organizada y sistematizada que van a orientar los lineamientos de formación específica en los diferentes niveles educativos.

Es evidente en estas concepciones el entendimiento del currículo como símil al plan de estudios, desde el cual se instrumentaliza la planeación académica y se desarrolla en las actividades del aula de clases, asociado a recursos institucionales, planes de mejoramiento, de recuperación y metodologías de la enseñanza, dejando de lado una concepción más integral y sistémica que podría dar razón del compromiso histórico en la formación de generaciones de cara a la realidad sociocultural, científica y tecnológica. Logrando el entretejido a la luz de los diferentes niveles normativos que establece la ley, los cuales en la práctica educativa se encuentran deshilvanados uno del otro.

En la misma investigación se indagó acerca de la fundamentación teórica del currículo y las respuestas se inclinaron por los postulados de Paulo Freire, Jean Piaget, Jerome Brunner, Ausubel, Lev Vigotsky, Laurens Stenhouse, entre otros. Pese a la declaratoria de tal fundamentación en el Proyecto educativo, la práctica pedagógica, adolece de la verdadera articulación con tales enfoques. En cuanto a modelo y postura epistemológica referencian el crítico social-constructivista, lo cual de igual manera, no tiene su correlato de validez en la práctica. Es evidente un práctica pedagógica centrada en el conductismo positivista del siglo XX.

Hablar de currículo en muchas instituciones educativas, es referirse a los planes de estudio y planes de áreas, tal como aparece reseñado en las carteleras y periódicos murales que se exhiben en muchas de estas organizaciones escolares. En términos generales el currículo como tal, termina diseñado por unos pocos, no es una construcción colectiva, cada quien de manera independiente asume la concepción y práctica de dicho currículo, perdiendo de vista el momento histórico, las necesidades del contexto y los intereses y potencialidades de los estudiantes, "es lo que me toca", desconociéndose la esencia y responsabilidad que implica formar seres humanos ciudadanos y ciudadanas que deben interactuar en un mundo globalizado[23].

La manera de hacer práctica la organización y planeación del currículo es a través de lo declarado en el modelo pedagógico, donde reposan los principios misionales de la institución, considerando al estudiante como un ser complejo e integral. Una concepción donde se reconozca el sujeto a sí mismo, para que partiendo de su singularidad acepte al otro u otros y mediante la convivencia pueda lograr procesos de transformación tanto en él como en su entorno y en la sociedad, que responda a los retos y exigencias del momento histórico, preservando su identidad cultural por encima de todo.

23. Conceptos de los docentes que participaron en la investigación.

Teniendo en cuenta la necesidad de reconocer la existencia de una organización fragmentada y dividida en tópicos sueltos en el currículo, en donde su núcleo central que es el plan de estudio, se concibe y desarrolla en disciplinas sueltas, cada una por su lado, es evidente la evolución hacia una concepción más orgánica, comprehensiva y holista que responda a lo que plantea Morin (2000) en relación al ser humano

> el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. Es necesario restaurarla de tal manera, que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común con todos los demás humanos (p. 14).

Lo anterior, se puede comprender que no basta con elaborar proyectos o introducir ejes transversales para tratar de unir lo des-unido, lo que históricamente ha sido separado, para responder a una educación que exige un nacimiento y desarrollo curricular integrado, de allí el porqué Morin, habla de la necesidad de construir colectivamente currículos en función de su propuesta de Siete Saberes:

1. **Asumir el riesgo del error:** La educación presente y futura debe tener en cuenta la posibilidad de error, en "donde el maestro pueda orientar un tipo de conocimiento capaz de autocriticarse, ya que desde los primeros años, a los niños se les debe orientar a buscar la verdad mediante la reflexión crítica y la corrección de errores, teniendo en cuenta la convivencia entre el conocimiento científico y el conocimiento popular, los mitos y tradiciones, de tal manera que los seres humanos puedan convivir con sus ideas y convicciones sin ser destruidos por ellas.
2. **Asumir la interacción compleja del conocimiento:** En el contexto educativo, se requiere establecer las marcadas diferencias entre los problemas y las preguntas relevantes y la información pertinente, en un marco de relaciones e interrelaciones multidimensionales y complejas, ejercicio que debe ser concebido y desarrollado en cada nivel educativo, con el correspondiente seguimiento y evaluación para la resignificación continua.
3. **Entender los bucles humanos:** La educación debe contemplar en sus principios misionales la responsabilidad social de ayudarnos a comprender quiénes somos, dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos, de allí que Morin señale que lo humano es y se desarrolla en bucles[24]: cerebro-mente-cultura; razón-afecto-impulso; individuo-sociedad-especie. En la comprensión de la naturaleza integral del ser humano, se requiere establecer relaciones e interrelaciones entre todos estos bucles y comprender la humanidad como una y a la vez, diversa.
4. **Asumir una Patria planetaria:** El desarrollo intelectual, afectivo y moral, debe estar enfocado hacia la responsabilidad ética planetaria, propiciando la construcción sólida del sentido de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera Patria. Morin concibe el término Patria, en la perspectiva de la relación paterno-materno-filial, a partir de cuya concepción sea posible construir desde la escuela, una conciencia antropológica, ecológica, cívica y espiritual.
5. **Enfrentar la incertidumbre:** Las predicciones futuristas como extrapolación del presente se han venido diluyendo surgiendo más bien la incertidumbre sobre el futuro, la validez del conocimiento y nuestras propias decisiones, ya que todo es cambiante, dialéctico, mutante y estos cambios en la mayoría de las veces obedecen a causas fortuitas o a factores impredecibles, veamos por ejemplo, un terremoto, una inundación, ¿cómo queda la situación de las personas después de un desastre ecológico de esta naturaleza?, ¿cuáles son sus nuevas percepciones y concepciones de la vida y el futuro, de sí mismo y de los demás? La incertidumbre es a la vez reto para avanzar y miedo a lo desconocido, fragilidad frente al éxito o el fracaso. De todas formas, el maestro debe tener en cuenta en su práctica pedagógica esta situación humana para poder comprender las fragilidades y potencialidades de sus estudiantes.

24. Unidades dialécticas y dialógicas que configuran un todo formativo, reconociendo a su vez, la especificidad en la unidad. Tales bucles deben ser tenidos en cuenta en la organización y desarrollo curricular.

6. **Comprender en diversas dimensiones:** La capacidad de comprensión, expresión del pensamiento superior, se evidencia como una necesidad crucial que debe abordar el currículo en los sistemas educacionales y debe ser movilizada en su desarrollo en los seres humanos en dos sentidos: la necesidad de comprensión interpersonal e intergrupal y la comprensión planetaria. Es importante clarificar en los términos de Morin, que la comunicación no se refiere a la comprensión pasiva y mecánica. La comprensión va más allá de actos de esta naturaleza, implica el entendimiento profundo de los códigos éticos de los demás, de sus valores culturales, costumbres, tradiciones, opciones políticas, estilos de vida, entre otras dimensiones.
7. **Asumir una ética válida para la humanidad:** En el contexto de una Patria planetaria, además de cultivar desde la familia, la escuela y la sociedad, una ética particular, es igualmente necesario el cultivo de la ética planetaria, en donde sea posible desde el bucle individuo-sociedad-familia-escuela, desarrollar los valores democráticos, lo cual incluye a su vez, antagonismos y diversidades. En el bucle individuo-especie, se re-crea la construcción de la ciudadanía planetaria. La responsabilidad social con el entorno ecológico, social y cultural.

El currículo desde esta perspectiva debe establecer relaciones e interrelaciones con las competencias universales: saber ser, saber hacer y saber convivir, con las competencias particulares y del contexto según las potencialidades de cada ser humano, solo así podría pensarse en currículos integrales y dialógicos que atiendan la multidiversidad humana, cultural y social que en muchos casos se masifica homogéneamente en el aula de clases.

Desde el enfoque de la complejidad referida al currículo en sus múltiples facetas históricas, precisamos reiterativamente la coexistencia de un amplio abanico de tendencias curriculares que han venido circulando en las diversas oleadas que históricamente han permeado la práctica pedagógica intentando dar respuesta a una variedad de preguntas tales como las siguientes: ¿Cuáles son

los rasgos de universalidad y complejidad que caracterizan los nuevos escenarios donde se desarrollan los currículos?, ¿Qué cambios se evidencian en la producción y transmisión de conocimientos desde perspectivas curriculares?, ¿En qué ámbito de consenso se viabiliza la formación de los ciudadanos?, ¿Cuáles son las consideraciones relacionadas con procesos de cambio, reforma o transformación curricular?, ¿Cuáles son las responsabilidades históricas que debe asumir el currículo en relación con el tipo de ciudadano y ciudadana a formar para responder a necesidades particulares y planetarias?

Las respuestas a estos interrogantes se ubican en una variedad de implicaciones, fuentes, concepciones e intereses, algunas de ellas se derivan de los acuerdos, tratados e informes de los eventos mundiales, que dan pautas acerca del quehacer educativo para enfrentar los graves problemas existentes en el ámbito escolar; el segundo escenario se infiere de las investigaciones que se pueden consultar en fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas; la tercera fuente se consolida a la luz de las determinaciones tomadas por organismos internacionales que apuntalan una educación de calidad desde diferentes posturas paradigmáticas e indicadores que buscan medir desde la racionalidad técnica la calidad de los procesos formativos de los estudiantes; una cuarta fuente aunque no la última es la multiplicidad de experiencias y prácticas pedagógicas con diferentes actores y en variados contextos socioculturales, como los que hemos venido compartiendo a lo largo de la vida académica en escenarios formativos.

Psicológicos

Los objetos y sujetos del mundo objetivo están interrelacionados entre sí por una serie de nexos y relaciones, las cuales pueden ser causales, temporales, espaciales, condicionales, funcionales, correlativas, directas, indirectas, de unidad, de igualdad, entre otras. En consecuencia, el conocimiento y la generalización de tales nexos y relaciones constituyen una de las funciones básicas del pensamiento y este a su vez, una de las categorías de mayor rango de complejidad de los procesos psíquicos, como lo son también, el desarrollo de

la personalidad, la conciencia, la autoconciencia, la metaconciencia y la intersubjetividad, las cuales ameritan ser consideradas desde el currículo, así lo podemos ver en Vigotsky (1977) cuando se refiere a la génesis de la actividad mental:

> Tal actividad mental exclusivamente humana, es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. El desarrollo social, desde esta perspectiva es sociogenético (p. 112).

Lo psíquico se reconoce en este tipo de currículo como la unidad de afecto e intelecto: el estudiante actúa como personalidad, como sujeto integral y concreto a través de su sistema psicológico. Por lo tanto, el pensamiento no es la instancia última en este proceso, en él también confluye la esfera motivacional, sus ritmos de desarrollo y sus estilos para aprender. En la esfera motivacional se desarrollan los intereses, deseos, expectativas y la conciencia. La dimensión subjetiva del estudiante es en términos generales desconocida e ignorada por el docente, por lo tanto, no se tiene muy en cuenta a la hora de diseñar currículos. La esfera psicológica del estudiante, en términos generales, ha estado por fuera de los intereses de los procesos educativos, sometida únicamente a los intereses y responsabilidades de los departamentos de Orientación y Consejería, los cuales en muchos casos, trabajan en solitario, aislados de las prácticas pedagógicas de los docentes.

La esencia de cualquier fenómeno, entre ellos los psíquicos, solo pueden ser comprendidos en su real magnitud si estudiamos su origen y desarrollo en un determinado contexto socio-histórico. Esto nos lleva a pensar que en la escuela en general, los docentes tienen que conocer a fondo tanto el desarrollo social como el individual de los estudiantes, de esa manera, es posible que se avance en una comprensión integral del desarrollo de la personalidad tanto de los niños como de los jóvenes que interactúan en el aula de clases. Se entenderán situaciones tales como la complejidad de la transformación de los procesos mentales, las potencialidades subsumidas, los procesos de desarrollo de la conciencia, los ritmos de desarrollo en los cuales se encuentra el estudiante, sus estilos para aprender, las manifestaciones de su esfera emocional y afectiva. Solo desde esta perspectiva integral y sistémica es posible comprender la dinámica del bucle individualidad-colectividad, lo cual posibilita la estructuración de currículos y didácticas consecuentes con tales condiciones.

> Las propiedades de la personalidad se forman mejor que en ningún otro lado, en la vida en colectividad, de allí el porqué la escuela juega un rol de primer orden en este proceso, ya que actúa como grupo organizado. Solamente en comunidad tiene el ser humano los medios necesarios para desarrollar sus dotes en todo sentido (Predvechni, G.P., 1979:52).

Lo anterior, implica que un currículo transdisciplinar, dialógico y complejo debe explicitar entre sus fines y propósitos los siguientes aspectos:

1. Atender la diversidad y la especificidad en la unidad.
2. Formar desde el conflicto.
3. Humanizar la tarea educativa.
4. Desarrollar el papel de facilitador en los diferentes contextos educativos.
5. Tener en cuenta la flexibilidad y adaptabilidad frente a los cambios.
6. Desarrollar la capacidad de observar y comprender los conflictos tanto individuales como grupales.
7. Desarrollar en los diferentes contextos, un clima de tolerancia y entendimiento.
8. Propiciar la creatividad y autoestima.

Educar es ante todo el arte de crear, de abrir, de despertar mentes para que desde la autonomía y la libertad, los estudiantes puedan regir, administrar y gobernar sus propias vidas y desde esta perspectiva el maestro deja de ser el instructor para convertirse en un guía, despejando caminos, en la búsqueda de nuevos horizontes y creando con sus posibilidades didácticas escenarios significativos para el desarrollo de sus estudiantes. Frente a esta ardua tarea,

otra urgencia va implícita: dar respuestas a las demandas sociales para formar hombres y mujeres críticas y autónomas, si se tiene en cuenta que los estudiantes de hoy, poco o nada tienen que ver con los de ayer.

> Nuestros jóvenes y niños pertenecen a otra generación, son hijos de la posmodernidad cuyos atributos viven plenamente, y que en el terreno de la educación significa la muerte del estudiante pasivo y únicamente receptor. Nuestros estudiantes no son aquellos disciplinados, niños de tiza y tablero, de premios y castigos, de condecoraciones y filas, de silencios y órdenes. La mayoría de ellos, sencillamente se aburren cuando se les entrega contenidos teóricos sin aparente utilidad. No forman parte de su escala de intereses y de valores, de sus estilos de vida. Son imagen y semejanzas de otros modelos, son los hijos de una nueva modernidad, los hijos de la posmodernidad (Agüera, Isabel, 2008:27).

Ante un panorama como el anterior, es indispensable el rescate del clima de respeto, tolerancia y pluralidad y desarrollar una política fuerte en la reorientación de los valores que han padecido los embates de una sociedad conflictiva y caótica. En tan complejo escenario, la educación tiene una nueva responsabilidad histórica respecto al proceso formativo de las generaciones de niños y jóvenes. Por tal razón, el rol de docente es otro, ya no es el de depositario del saber, el portador de la última palabra y de la información. Tampoco se puede seguir teniendo como referencia para el acto pedagógico, las cuatro paredes del aula de clases, ni como tiempo de enseñanza y aprendizaje el horario de clases. Frente a estas nuevas realidades, se evidencia la necesidad de un docente facilitador de procesos de aprendizajes, donde los intereses, las motivaciones, los ritmos de desarrollo, los estilos de aprendizaje, las capacidades, la individualidad y al mismo tiempo la globalidad del estudiante, son lo fundamental. Se hace imprescindible para la sociedad del hoy y del mañana, individuos preparados tecnológicamente al tiempo que autónomos y con gran creatividad y humanidad.

Sociológicos

Desde este punto de vista se posibilita la comprensión de las condiciones materiales, inmateriales y espirituales del contexto socio-histórico donde se desenvuelven los estudiantes, desde allí es posible comprender la dinámica de la subjetividad, los imaginarios, la conciencia, la personalidad y la propia intersubjetividad. La educación en general, se rige por un sistema normativo a través del cual se define y orienta el comportamiento de las instituciones educativas, se caracteriza la carta de navegación a partir del proyecto educativo institucional y de los manuales de convivencia. Los miembros de la comunidad educativa presentan valores e identidades culturales y sociales que deben articularse al sistema normativo y curricular de la escuela sin que ello implique la renuncia o subordinación de las identidades específicas y colectivas de la cultura, pero sí se hace necesario la articulación para orientar el proceso formativo de los estudiantes en el bucle familia-escuela-sociedad.

A partir del contexto de las necesidades humanas, los hechos sociales, los conocimientos y los saberes elaborados desde lo histórico cotidiano, contribuyen a reafirmar la identidad cultural y social del proyecto de Nación, con arreglos a intereses y fines específicos de cada región y del país en general. El currículo juega un papel de primer orden en la configuración del sentido de pertenencia de los estudiantes, de tal manera, que logren afianzar su conciencia colectiva en relación al sistema social al que pertenecen. La escuela, es a su vez, un microsistema social, que de alguna manera, reproduce los valores materiales e inmateriales de la sociedad en general de la que forma parte, por ello, su función social va más allá del conocimiento del ámbito geográfico, implica comprender la dinámica del bucle sociedad-familia-escuela-formación del estudiante. Solo así será posible pensar que la escuela, cumple su misión ética en lo atinente a la formación de generaciones para que aporten al proyecto de Nación y respondan con el pleno dominio de las competencias a las exigencias de su contexto en términos del desarrollo científico, económico, social, político, cultural y tecnológico para la competitividad mundial, sin dejar de lado, la formación integral de su condición humana.

Antropológicos

Un currículo de esta naturaleza, requiere ponerse de cara a la realidad multicultural y pluriétnica que caracteriza a América Latina y el Caribe. El currículo transdisciplinar, dialógico y complejo, reconoce en las estructuras y mediaciones de aprendizaje la significación e importancia de tales aspectos, con la finalidad de que en su responsabilidad social, reafirme el sentido de identidad y preservación del patrimonio. Por lo tanto, el currículo debe partir de la actividad productiva y transformadora en la que se desenvuelve el estudiante, mediado por la multiplicidad de industrias culturales, conocimientos, instrumentos, objetos, lenguajes y símbolos creados y adaptados en este contexto, sin desconocer el papel que juega la cultura universal: ¿Cómo interactuar los unos y los otros, sin que ello implique un proceso de transculturación que de alguna manera contribuya a desnaturalizar la propia cultura? ¿De qué manera el currículo propicia en algunos casos desarraigo de la propia cultura enfrentando al estudiante a prácticas culturales híbridas que en términos generales, lo desadaptan? ¿Cómo lograr desde un currículo de esta naturaleza, que el estudiante se empodere en sus valores culturales y sea capaz de articularlos a la cultura universal, para desarrollar el bucle local/global/local? ¿En qué medida las políticas educativas propician el desarrollo y fortalecimiento de valores culturales consecuentes con el modo de ser en una determinada región estableciendo las lógicas articulaciones y relaciones con la cultura nacional y universal en el contexto de una formación por competencias? Son preguntas que quedan planteadas para la reflexión de los lectores.

El currículo se percibe y proyecta como una creación cultural autónoma llamada a contribuir al desarrollo material, y espiritual tanto del micro como del macro contexto, en armonía con las exigencias del desarrollo científico y tecnológico universal en un marco de posibilidades de vivir dignamente con equidad, y justicia, de acuerdo a principios éticos que concitan a buscar la superación desde la perspectiva de una educación de calidad y en ello, la función sociocultural de la familia, la escuela y la sociedad, frente a las demandas de las generaciones de niños y jóvenes que forman parte de una sociedad fracturada en sus valores humanos, implica que cada una de estas instituciones, asuman su verdadero rol socio-histórico en relación al tipo de educación que estas generaciones demandan.

Principios integradores del currículo transdisciplinar, dialógico y complejo

1. **Principio de transdisciplinariedad desde la pluridimensionalidad humana.** Desde este principio se reconoce la importancia de las emociones, los sentimientos, la voz de la intuición en el diálogo con la razón y la emoción subyacente reconociendo los lenguajes diferentes y las posibilidades de expresión humana. Se concibe la subjetividad humana como un proceso de vida de la persona concreta.
2. **Principio de complejidad en los ambientes educacionales y en las prácticas pedagógicas.** Valorización de una práctica pedagógica fundamentada en estrategias didácticas transdisciplinares para la creación de nuevos escenarios de aprendizaje. Estrategias que favorecen la pluralidad de espacios, de tiempos, de idiomas, de recursos y de nuevas formas de expresión, valorizando la complementariedad de los procesos, el análisis las síntesis integradoras, la presencia de una racionalidad abierta que capta la complementariedad de los procesos y las interconexiones, dejando de lado los instantáneos estáticos, las divergencias conflictivas y los antagonismos paralizantes.
3. **Principio valorativo de los procesos críticos, creativos, dialógicos y recursivos.** Resignificación de las prácticas pedagógicas, buscando articular lo que sucede en los diferentes niveles de la realidad y de percepción de los estudiantes, valorando el pensamiento complejo relacional. Potencia los procesos críticos, dialógicos, creativos y recursivos, reconociendo la autonomía relativa del estudiante y la responsabilidad individual y colectiva. Se tiene en cuenta el concepto de aprendizaje integrado, integral e integrador, asumiendo que los fenómenos cognitivos son inseparables de los fenómenos biopsicofísicos, culturales, sociales e históricos.

4. **Principio de racionalidad abierta, dialógica y de complementariedad de procesos e interconexiones.** Este principio busca superar los reduccionismos culturales, los fanatismos, dogmatismos, fundamentalismos y todos aquellos ismos que emergen de la unilateralidad de las concepciones humanas y que son muy comunes en las organizaciones escolares. Se parte del hecho de que los actos pedagógicos deben pensarse y desarrollarse desde diferentes posturas humanas que conciten la participación, la interdisciplinariedad del conocimiento y de las experiencias pedagógicas. En este sentido la didáctica y las estrategias pedagógicas deben ser consecuentes con las interrelaciones de los aspectos simbólicos, intuitivos, míticos, mágicos, y efectivos, la multiplicidad de idiomas que dan sentido y significado a la existencia humana.
5. **Principio de construcción de conocimiento desde la acción en la vida.** El currículo es un espacio vivo de construcción de conocimientos resultante de las experiencias de los sujetos y de sus interacciones de naturaleza biológica, sociocultural y socioafectiva. Interacciones que ocurren dentro y fuera del espacio escolar. El currículo ha de abogar por una formación que dé cuenta del desarrollo del pensamiento superior, desde la posibilidad de las acciones y retro-acciones que debe experimentar el estudiante en su proceso formativo reflexivo y crítico de cara a una realidad planetaria de la cual es parte fundamental. Un currículo desde esta perspectiva, anudado a una didáctica sistémica y compleja, generará las competencias propias de la comprensión lectora crítica fundamental en la construcción de conocimientos.
6. **Principio de recursividad dialógica.** Este principio se fundamenta en la cualidad que tiene el sujeto, de entrar en diálogo, en comunicación consigo mismo, con sus constituyentes y con su entorno. En una red de interrelaciones, como parte activa de un ecosistema del cual forma parte, conservando su autonomía, manifestación de la dinámica de las organizaciones sistémicas vivientes respondiendo a determinadas finalidades. Según Morin, lo recursivo es una dialógica especial, mediante la cual los productos y los efectos son al mismo tiempo, causa y productores

de aquello que los produce (Morin, 1994:106). Desde esta perspectiva, es posible que el currículo viabilice una comprensión sistémica e interrelacionada del sujeto en este caso, estudiantes con los otros sujetos y los diferentes aspectos que tienen que ver de manera entretejida con sus procesos formativos.

Valores del currículo transdisciplinar, dialógico y complejo

1. **El valor de una ética global.** Es necesario pensar en la necesidad de un nuevo enfoque de la educación, uno centrado en la necesidad de la religación, para favorecer las potencialidades de las mentes de aquellos que participan en el acto educativo, a partir del cual sea posible pensar y actuar en los problemas globales fundamentales tanto de la persona como del ser humano y de la sociedad. Éticamente un tipo de educación que viabilice la comprensión entre las personas, entre los pueblos y entre las etnias, para lograr de esta manera, que la educación cumpla su verdadero rol civilizador. Un tipo de ética desde esta postura epistemológica, conllevaría a una reforma de la mente y de las actitudes, a partir de la cual tanto estudiantes como docentes y el resto de miembros de la comunidad educativa, sean capaces de desarrollar conciencia en relación a los problemas sociales, afectivos, comunicacionales, políticos y éticos, entre otros, buscando favorecer el desarrollo de la condición altruista o comunitaria que actualmente se encuentra en estado subdesarrollado, frente al dominio de un dispositivo lógico egocéntrico.
2. **El valor de la condición humana.** La educación debe orientar sus procesos formativos hacia la vida, no solo a través del conocimiento aislado, lineal y segmentado se llega a la transformación y a la sapiencia. El maestro debe conocer y canalizar las competencias y curiosidades más pequeñas del ser humano, identificando su máximo potencial, por medio de la autoformación y el aprender a vivir como ciudadano con identidad mundial. La reforma educativa desde esta perspectiva, debe abogar por una didáctica dialógica capaz de integrar y religar lo que está des-unido tanto en la condición humana como en lo social, cultural, científico, tec-

nológico, político, económico, entre otros aspectos vinculantes: todo conocimiento que genera el ser humano va ligado al afecto, los sentimientos y las emociones.

3. **El valor de un conocimiento perfectible y aplicable: Qué, por qué, cómo y para qué del conocimiento.** Todo lo que el estudiante aprenda en sus diferentes interacciones y retro-acciones, debe estar debidamente articulado a la espiral virtuosa de qué tipo de conocimiento aprehende el estudiante (naturaleza del objeto del conocimiento), por qué debe aprehender ese conocimiento (pertinencia integral del conocimiento), de igual manera, cuáles serán los procedimientos didácticos pertinentes para lograr el aprehendizaje del conocimiento, como también, la conjugación de los estilos humanos de los estudiantes comprometidos en el proceso, y la religación con los estilos de los docentes comprometidos en la orientación del aprendizaje, las mediaciones didácticas utilizadas y el clima institucional y comunicativo que prevalece en la organización escolar. La articulación de estos aspectos, definen el entramado sistémico del para qué, el sentido buscado del conocimiento, en razón de su pertinencia y coherencia social que el mismo debe desarrollar.
4. **El valor del aprendizaje dialógico.** Este tipo de aprendizaje va más allá de una simple construcción mental, en articulación con otras formas organizativas y participativas, favorece la transformación mental y actitudinal del estudiante, de gran validez en contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez, mediante la utilización plena de las habilidades comunicativas en los entornos familiares, escolares, sociales, mediante una práctica crítica y reflexiva propiciando en muchos casos, transformaciones globales y organizativas en la actividad educativa. El papel de docente dialógico será el de facilitador del diálogo, superando los límites de las fronteras de las ciencias, de los aspectos culturales, sociales y económicos que no nos permiten ver a los otros y a las otras más que a través de nuestra propia cultura (Giroux, 2001). Desde esta perspectiva dialógica, el docente posibilita didáctica y afectivamente, las interacciones con el entorno y los procesos de construcción de significado que se dan entre

ellos, enfatizando en lo comunitario, rompiendo el esquema relacional lineal profesor-estudiante, articulando sistémicamente el entorno social en una actividad global de intereses y responsabilidades comunes.

5. **El valor de la historia personal, social, cultural y familiar.** Cada sujeto en particular y en lo colectivo, ha construido una historia que es necesario reconocer y visibilizar a lo largo del proceso sistémico de la vida humana con la finalidad de construir o resignificar permanentemente el proyecto de vida individual y colectivo en un determinado contexto sociocultural con la finalidad de autotransformarse y transformar la sociedad. Desde el currículo y el proyecto educativo, debe reconocerse este valor.

Vistas así las cosas, el currículo transdisciplinar, dialógico y complejo podría organizarse bajo la lógica de una estructura que pone distancia con la validez histórica del currículo tradicional centrado en la fragmentación de sus componentes y en especial de los contenidos de formación, los cuales son organizados en asignaturas segmentadas las unas de las otras y en un exagerado poder de la información y el conocimiento en el docente.

Las categorías que se imbrican en esta propuesta curricular, se derivan de la acción participativa y democrática de los estamentos comprometidos con la formación integral del estudiante. El plan de estudios donde se aglutinan los contenidos de formación, se concibe como una unidad en la diversidad de conocimientos, experiencias de formación para el desarrollo del pensamiento autónomo, las competencias, las actitudes, los principios y valores como también, las mediaciones didácticas y evaluativas fundamentales para el desarrollo integral del estudiante.

Un tipo de currículo de esta naturaleza, concibe los contenidos de formación, como núcleos dialógicos a partir de los cuales se establecen campos interdisciplinares y transdisciplinares de conocimientos y experiencias que desde lo particular establecen relaciones y conexiones con la cultura universal. Cada núcleo de formación, tiene su propia especificidad, un papel cualitativamente

diferente que cumplir, de carácter inter y transdisciplinar en los ámbitos que intervienen en el proceso formativo del estudiante.

Las mediaciones didácticas complejas, coadyuvan al desarrollo del pensamiento autónomo, crítico, reflexivo, investigativo, cooperativo, solidario, responsable y convivencial del estudiante. Este transita democráticamente por la espiral del currículo a partir de las estructuras específicas y universales, mediante la construcción, de-construcción, re-construcción y sistematización de conocimientos y experiencias siempre en la lógica de un conocimiento orientado hacia lo inter y transdisciplinar. El objeto de conocimiento es interpretar, argumentar y explicar en función de la complejidad de las competencias que se pretenden desarrollar. En este ejercicio, se busca la transformación cualitativa tanto del estudiante como del docente, la familia y en el entorno, mediante la proyección social de la práctica pedagógica. En este proceso, la investigación se erige como una mediación didáctica de gran fuerza.

En el campo didáctico, se da una profunda transformación ya que esta, se concibe como una categoría pedagógica que a través de la historia ha ido construyendo una serie de especificidades disciplinares, sin llegar a perder su dimensión pedagógica integral en los procesos formativos del estudiante. Desde esa perspectiva, posibilita los siguientes eventos pedagógicos:

a) Interacción dialógica, sistémica y compleja que establece entre el estudiante que aprende y se forma, el docente que guía y fortalece el proceso formativo, la familia que interacciona afectiva y comunicativamente con las diferentes experiencias de aprendizaje del estudiante y las opciones de compromiso que se generan desde la institución educativa.
b) Relación dialogal, sistémica y compleja que establece entre la teoría y la práctica.
c) La puesta en práctica de un proceso participativo y colaborativo en el aprender y orientar el aprendizaje.
d) La relación inter y transdisciplinar en las diferentes etapas del desarrollo curricular, manifestada en los niveles educativos.

e) La consideración de las potencialidades individuales y grupales y la legitimación de espacios para el trabajo cooperativo, autónomo e independiente teniendo en cuenta las caracterizaciones de las diversas subjetividades intervinientes.
f) La puesta en práctica de procesos de evaluación permanente como estrategia de fortalecimiento del desarrollo individual y colectivo en la práctica pedagógica.
g) La diversidad de mediaciones didácticas sistematizadas y llevadas a la práctica a partir del trabajo cooperativo estudiante-docente.
h) Flexibilización en cada una de las etapas del proceso formativo.
i) Incorporación de las TIC como parte fundamental de las mediaciones didácticas para el fortalecimiento del aprendizaje creativo y autónomo del estudiante.
j) Posibilidad de incorporar los estudios de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, expresión de una didáctica alternativa para potenciar el desarrollo del pensamiento superior del estudiante en convergencia con las prácticas pedagógicas de la organización escolar.
k) Posibilidad de articular la investigación como expresión de una mediación didáctica alternativa en la construcción de conocimiento desde la perspectiva de una práctica pedagógica de cara a la realidad social.

El currículo transdisciplinar, dialógico y complejo rompe la parcelación disciplinar expresada históricamente en los planes de estudios en asignaturas, imposibilitando que el estudiante aprehenda lo que está “tejido junto” (Morin: 1999). De tal forma, que el currículo es complejo en la medida en que no se separen y fragmenten los componentes que constituyen un todo, cuando existe un tejido mediado por relaciones y conexiones entre las partes y el todo y el todo y las partes.

El ejercicio curricular conlleva a una concepción y práctica investigativa que permea el entramado dialógico en forma de una espiral virtuosa del conocimiento y la transformación individual y colectiva en articulación con los di-

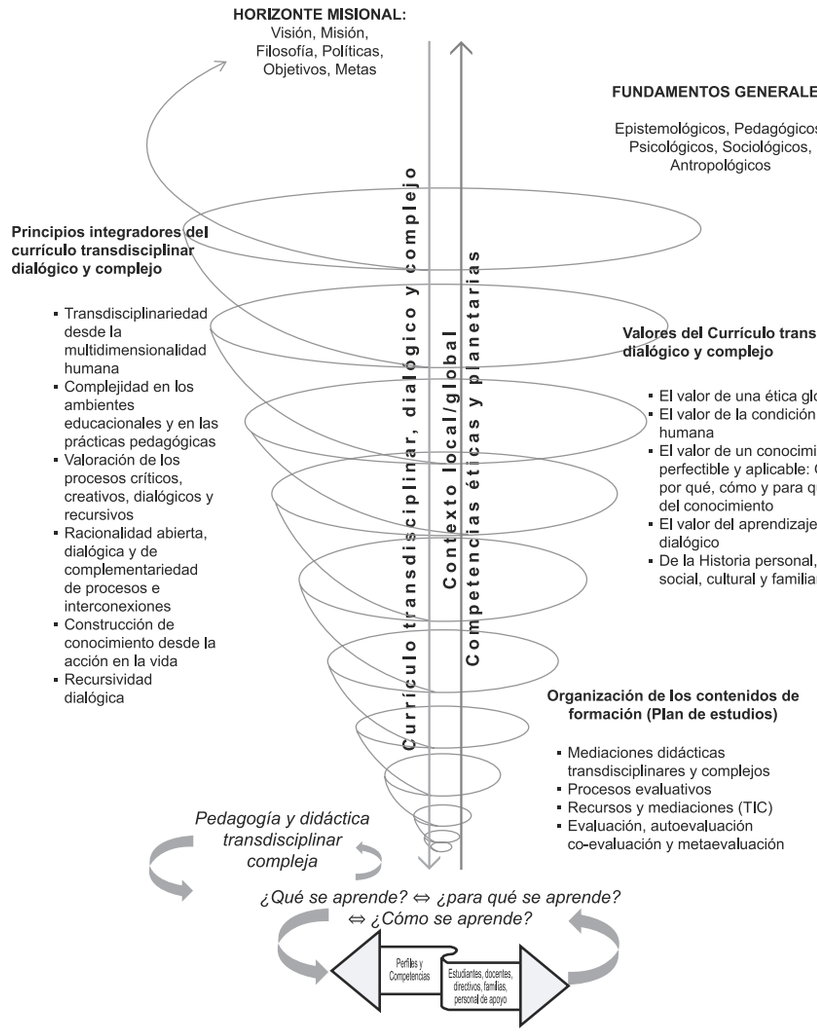
ferentes niveles que configuran el sistema educativo. La multiplicidad de mediaciones didácticas cumple la función orientadora del proceso de búsqueda del conocimiento, articulando tanto procedimientos de la ortodoxia educativa como de las prácticas pedagógicas emergentes en la perspectiva dialógica, sistémica y compleja, afianzándose en la unidad afecto-intelecto. En consecuencia, las dimensiones biopsicosocial, cultural e histórica del estudiante juega un papel de primer orden en el proceso de intelectualización. Estos procesos favorecen el desarrollo de la personalidad y la conciencia en un contexto social determinado.

El aprendizaje se convierte en un *continuum* autoestructurante, progresivo, integral, integrado e integrador, coadyuvando la generación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y comportamientos para resolver problemas complejos tanto del ámbito personal como del social.

Lo que hoy se exige en el proceso formativo es lograr un pensamiento capaz de relacionar, contextualizar y globalizar (Morin, 1999:15), esto supone una concepción de flexibilidad curricular amplia y autónoma para orientar las decisiones formativas de los estudiantes. En consonancia con esta flexibilidad curricular, académica, administrativa y de gestión, jalonada desde este tipo de currículo, es necesario desarrollar una cultura organizacional más abierta, dinámica y polivalente que permita transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado (Díaz, Mario, 2002:104).

En el siguiente gráfico se visualiza la propuesta organizativa del currículo transdisciplinar, dialógico y complejo.

Gráfica 5. Currículo transdisciplinar, dialógico y complejo



A manera de Epílogo

El tema recurrente de este libro ha sido el reconocimiento de las limitaciones epistemológicas, teóricas y metodológicas de la práctica pedagógica desarrollada en un tipo de organización educativa, en donde prevalecen los viejos paradigmas relacionados con el enseñar y el aprender. Limitaciones que afectan el dominio de competencias para generar conocimiento y su aplicación en nuevas direcciones.

La concepción del término limitaciones a menudo se toma negativamente, como aquel conjunto de factores que limitan o canalizan las posibilidades humanas, sin embargo, en la presente obra, argumentamos que tales limitaciones que gobiernan la cognición humana son potencialmente constructivas. Solo a partir de las profundas limitaciones que se dan en nuestro sistema cognitivo, es posible dominar los sistemas simbólicos iniciales de nuestra cultura, desarrollar teorías iniciales acerca de la vida, la materia, de quiénes somos, entre otros interrogantes históricos.

Son las limitaciones las que aguijonean la acción humana haciendo posible las consecuciones auténticas, incluyendo la creatividad y la innovación. Desde las limitaciones se posibilitan las rupturas paradigmáticas, a partir de las cuales los seres humanos superan prejuicios, abriéndose a nuevas posibilidades en su desarrollo humano, individual y social.

De la misma manera, aquello que muchas veces pensamos como límite o limitación, viene siendo ciertos momentos de la historia humana en los que la persona, los grupos o una colectividad, se enfrentan al miedo, a la incer-

tidumbre, al utópico vacío de posibilidades. El hecho de que las disciplinas avancen y se transformen, demuestra que tales limitaciones pueden ser tanto liberadoras como limitadoras. La creatividad genuinamente humana, rinde honores necesariamente a las limitaciones más profundas del desarrollo, pero al mismo tiempo, una creatividad como esta pone en alerta nuestra conciencia en aquellas cadenas que no se encuentran inexorablemente unidas, facilitando su ruptura y por ende, su reconfiguración en nuevas posibilidades.

Esta obra se inició a partir de un proceso investigativo que se ha venido realizando desde hace más de dos décadas, acerca de diferentes factores comprometidos con la responsabilidad ética y social de la educación, en relación con el tipo de formación que debe promover entre las generaciones en cada momento histórico. Desde allí se deriva una multiplicidad de concepciones referidas al problema de la calidad educativa, que tantas tensiones produce en diferentes sociedades sobre todo aquellas ancladas en paradigmas educacionales referidos únicamente a las pruebas de conocimiento y la cobertura, desligadas de otros aspectos relevantes en el proceso formativo integral del estudiante.

En el pasado, algunas de nuestras mentes más destacadas negaron que el desarrollo limitara de alguna manera, la educación. Otros pensadores, por el contrario, han considerado que todo el conocimiento es inmanente a nuestro genoma; desde un tipo de concepción como esta, la educación, vendría a ser una especie de operación preventiva para minimizar posibles daños que pudiesen darse en la cultura por acción de los seres humanos. La polémica entre John Locke y Jacques Rousseau en el siglo XVIII, refleja las contradicciones de estas concepciones acerca de la naturaleza humana.

En el discurrir histórico, se fueron amalgamando muchas posturas respecto a las relaciones y conexiones entre el desarrollo y la educación. Entre estas, se referencia el enfoque antropológico cultural, mostrando de qué modo parte del desarrollo se produce gracias al conocimiento ya codificado en el resto de

la cultura. Siguiendo las pistas de Lev Vigotsky, Jerome Brunner y Clifford Geertz, solo para mencionar algunos, se identifica otro tipo de postura sobre el modo en que el aprendizaje se va codificando históricamente, de tal manera, que cada generación tiene la posibilidad de interlocutar con su cultura internalizando y al mismo tiempo resignificando y construyendo nuevos conocimientos.

Vale la pena señalar a manera de ejemplo, otro tipo de postura como la deweyiana, y considerada por Kolberg en sus investigaciones, en el sentido en que la educación es un medio para potenciar el desarrollo humano, hasta tal punto que muchas sociedades estiman que el desarrollo es una meta de la educación, proporcionando una comprensión más profunda del universo físico, social, cultural, ético y moral.

Esta comprensión emergente de nuestra propia naturaleza, puede servirnos de guía en la práctica educativa, para configurar un currículo y una didáctica que reconozca la limitación en cualquiera de sus manifestaciones, como oportunidad para hacer frente a las nuevas subjetividades que hoy por hoy, caracterizan a nuestros niños y jóvenes. El currículo transdisciplinar, dialógico y complejo, coadyuvado por una didáctica en la misma dirección, se colocaría en la emergencia de una práctica pedagógica más centrada en estos desafíos. El compositor Igor Stravinski, al respecto declaró en alguna ocasión lo siguiente: “Cuantas más limitaciones se imponen, más se libera uno mismo de las cadenas que sujetan al espíritu”. Pensemos, que es posible que estemos ante un momento histórico, en donde la escuela, sus maestros y estudiantes, deben sacar el máximo provecho del principio de la limitación, como parte de la responsabilidad histórica para transformar la mente humana. “El problema crucial de nuestro tiempo es la necesidad de hacer frente a todos los desafíos interdependientes y para ello, la reforma del pensamiento, el pleno uso de la inteligencia para responder a tales desafíos facilitará el vínculo de las culturas disociadas. Se trata de que pensemos en reformas paradigmáticas que posibilitan nuevas aptitudes para producir y organizar el conocimiento y no en reformas programáticas” (Morin, 1999:21).

Bibliografía

Aguilar, Lindón y Hiernaux, D. (2006). *Lugares e imaginarios en la metrópolis*. Barcelona, España: Anthropos.

Álvarez M., Germán (s/f). "La ANUIES y la política de modernización de la educación superior". s/r.

Amos H., Hawley (2000). *Ecología humana*. Editorial Tecno.

Arbós y Giner (2002). *La gobernabilidad. Ciudadanía y democratización en la encrucijada mundial*. Madrid, España: Ediciones Siglo Veintiuno.

Arnaz, José (1991). *La planeación escolar*. (2ª reimp.). México: Trillas.

ASCUN (2008). *50 años "Construyendo pensamiento universitario"*. Bogotá, Colombia.

Asociación Internacional de Ciudades Educadoras (1990). Declaración de Barcelona, España.

Ausubel, David P.; Novak, Joseph & Hannesian, Helen (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed. reimp. 1993). México: Trillas.

Bak, P. y Chen, K. (1991). Criticalidad autoorganizada. *Investigación y Ciencia* No. 174-18-25.

Banywesize, E. (2009). *Pensar otro, mundialidad otra. La universalidad de Morin y de su obra*. Documento de trabajo. Diplomado Pedagogía Compleja.

Barrio, José María (1998). *La Bioética entre la resolución de conflictos y la relación de ayuda*. España: Universidad Complutense de Madrid. Consultado en julio 2 (2012).www.mercaba.org/filosofía/ética/bio

Basarab, N. (1994). Revista *Turbulence* No. 1. Asociación para la Cooperación Internacional, ACI.

Beltrán Riaño, D. (2005). *Comunicación dialógica, democracia y discurso pedagógico*. Bogotá D.C.: Universidad Distrital.

Biblioteca Pedagógica de Bolsillo (1999). *Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico*. Tomo 2. Bogotá D.C., Colombia.

Boff, Leonardo (2001). *Ética planetaria desde el sur*. Madrid, España: Ediciones Trotta.

Botello (2000). *Principio básico articulador de la organización humana*. Consultado en julio 22 de 2012. www.rieoei.org/rie42a01.htm

Briones, G. (2000). "Compromiso y acción investigativa del docente desde el aula de clase". Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre el Papel de la Investigación en la Práctica Pedagógica, realizado por el Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.

Brunner, J. (2000). *Desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Editorial Morata.

Burón, Javier (2006). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.

Camilloni, Alicia (2008). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós.

Carr, W. y Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca Editores.

Casassus, J. (2003). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Índigo, Cuarto Propio.

CEE (1994). "Investigaciones del CEE sobre calidad de la educación básica" (Editorial). En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIV, Núms. 1 y 2. México.

CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile.

Cerda, H. (1999). *Investigación total*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cervantes Galván, E. (1998). *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo*. Monterrey, NL., México: Ediciones Castillo.

Convento de Arrábida (1994). Carta de Transdisciplinariedad.

Correa, C. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

---------- (2005). *Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas*. Bogotá, Colombia: Gestión, Magisterio.

---------- (2007). "Currículo, subjetividad y quehacer pedagógico del docente universitario". Ponencia presentada en el Congreso sobre educación superior en América Latina, Universidad de Guadalajara, México y Primer Congreso de Formación Docente, Universidad de Buenos Aires, Argentina, 2008.

---------- (2009). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Subjetividad y desarrollo humano*. Segunda edición. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Cortina, Adela (1999). *El quehacer ético*. Madrid, España: Editorial Santillana.

Chiroque Chunga, Sigfredo (2004). *Currículo: una herramienta del maestro y del educando*. Lima: IPP.

Chomsky, N. (2007). *La (Des)educación*. Barcelona, España: Crítica Editores.

De Paz, D. (2007). *Escuelas y educación para una ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Barcelona, España: Intermón Oxfam.

De Zubiría, Julián (1994). *Tratado de Pedagogía Conceptual*. Tomo IV. Santafé de Bogotá, Colombia: FAMDI.

Díaz Barriga, Ángel (1994). *Ensayos sobre problemática curricular*. México: Trillas.

Díaz Barriga, Ángel (1996). *El currículo escolar, surgimiento y perspectivas*. Buenos Aires: Aiqué Editores.

Díaz, Mario (2002). *Flexibilidad y educación superior en Colombia*. Bogotá, Colombia: ICFES.

Duhalde, Miguel Ángel (1999). *La investigación en la escuela: Un desafío para la formación docente*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Duschatzky, S. (comp.) (2005). *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Edwards, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Quito: Ed. Frónesis.

Eliot, John (1994). *La investigación-acción en educación*. 2ª edición. Madrid: Morata.

Etchegoyen, M. (2003). *Educación y ciudadanía. La búsqueda del buen sentido en el sentido común.* Buenos Aires: Stella-La Crujía.

Fals Borda, Orlando (1984). *Resistencia en el San Jorge. Historia doble de la Costa*. Tomo 3. Bogotá, Colombia: Carlos Valencia Editores.

Feito, R. (2006). *Otra escuela es posible*. Madrid, España: Editorial Siglo XXI.

Feito, Rafael (2006). *Otra escuela es posible*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Ferullo de Parajon, A. (2006). *El triángulo de las tres «p». Psicología, participación y poder*. Buenos, Aires: Paidós.

Filmus, D. (1992). *Demandas populares por educación*. Buenos Aires: Aique.

Filmus, Daniel (1994). *El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico-tecnológicas*. OEI. Biblioteca Digital. Consultada en julio 2 de 2012.

Filmus (2004). Los desafíos de la educación ante los nuevos procesos productivos. En: *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Troquel.

Filloux, Jean Claude (2004). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades.

Foerster, Von H. (1996). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona, España: Gedisa Editores.

Foucault, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris, Maspero (Existe trad. en esp., S. XXI).

Freire, Paulo (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios de la práctica educativa*. Paz y Terra. Colección Lectura.

Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. 5ª ed. Buenos Aires: Galerna-Búsqueda de Ayllu.

Freire, Paulo (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gadotti, Moacir (2006). *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Gardner, Howard (1997). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Gennari (1998). *Semántica de la ciudad y la educación. Pedagogía de la ciudad*. Barcelona, España: Herder Editores.

Gimeno Sacristán, José (1995). *El curriculum, una reflexión sobre la práctica*. 3ª edición. Madrid: Morata.

Giroux, Henry (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Giroux, Henry (2003). *Pedagogía política y de la esperanza*. Madrid, España: Editorial Amorrortu.

Giroux, H. (2006). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Gobernación del departamento del Atlántico (2004). Ordenanza. Manual de Convivencia.

Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Javier Vergara.

González, Juan M. (2009). *Teoría educativa transcompleja*. Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Colección Educación Compleja Transdisciplinaria. La Paz, Bolivia.

González Velasco, Juan Miguel (2010). *El aula-mente-social como constructo didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad*. Convenio Andrés Bello.

Gros Salvat, Begoña (2008). *Aprendizajes, conexiones, artefactos: La producción colaborativa del conocimiento*. Barcelona, España: Gedisa Editores.

Grundy, Shirley (1943). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.

Guarro, Pallás (2002). *Curriculum y democracia por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, España: Octaedro.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomo I. Madrid, España: Ediciones Taurus Humanidades.

Hernández, E. (1994). "Elementos que facilitan o dificultan el surgimiento de un liderazgo comunitario". En: Montero, M. (coord.). *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia*. Guadalajara: Ediciones de la Universidad de Guadalajara.

Honore, Bernard (1980). *Para una teoría de la formación*. Madrid: Ed. Narcea.

Informe Mundial de las Naciones Unidas (1996). Desarrollo Humano. PNUD.

Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (2005). Bogotá una gran escuela. Experiencias nacionales e internacionales.

Jackson, Boostrom y Hansen (2003). *La vida moral en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Kauffman, S. A. (1993). *The Origens of order Self Organization and Selection in Evolution*. Nueva York: Oxford University Press.

Kung, Hans y Kuschel, Josef Karl (2006). *Ciencia y ética mundial*. Madrid, España: Editorial Trotta.

Latapí Sarre, Pablo (1984). "Tendencias de la educación de adultos en América Latina". En: *Cuadernos del CREFAL*, núm. 17. CREFAL/UNESCO/OREALC. Pátzcuaro, Mich., México.

Magendzo, A. (2000). "La investigación como práctica pedagógica del docente". Ponencia presentada en el Simposio Internacional sobre el Papel de la Investigación en la Práctica Pedagógica, realizado por el Convenio Andrés Bello. Bogotá, Colombia.

Magendzo, A. (2004). *De miradas y mensajes en la educación en derechos humanos*. Santiago de Chile: Editorial Lom.

Magendzo, Abraham (2000). *Currículo y transversalidad: Una reflexión desde la práctica*. Bogotá D. C., Colombia: Magisterio.

Mantovani, Juan (1941). *Ciencia y conciencia de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial El Ateneo.

Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes. Diseño de un sistema de monitoreo*. México: UAA/IEA.

Martínez, M. (2007). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trillas.

Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Dolmen Editores.

Maturana, H. (2002). *El sentido de lo humano*. Madrid, España: Océano. Dolmen-Ensayo.

McLaren, P. (2004). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.

McLaren, P. (2005). *Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo Veintiuno Editores.

Mendo, José Virgilio (2006). "El curriculum como construcción social". En: *Entre la utopía y la vida*. Lima: Fondo Editorial del Pedagógico San Marcos, pp. 280-287. Mendo, José Virgilio. "Mediación y Pedagogía". En: *Rev. Aristas*, Nº 1, Lima, agosto de 2007. *Revista del Colegio Bertolt Brecht*. Ministerio de Educación –INIDE– Comisión Técnica de Currículo (COTEC), Estudios básicos sobre el curriculum en el sistema educativo peruano 1976, p. 23. Lima: Ministerio de Educación, 2003, 2004, 2005, 2006.

Meunier, L. (2009). *La reforma universitaria, un fenómeno mundial, balance*. Documento de trabajo. Diplomado Pedagogía Compleja.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Decreto 1290. Sobre Evaluación del aprendizaje. Bogotá D.C., Colombia.

Moll, Luis (1990). *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.

Montero, M. (1996). "La participación: significados, alcances y límites". En: Montero, M.; Jaua, E.; Hernández, E.; Wyssenbach, J. P.; Medina, S.; Hurtado, S. y Janssens, A. *Participación, ámbitos, retos y perspectivas*. Caracas: CESAP.

Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Editorial Anthropos.

Morin, E. (1999). *El método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.

Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Argentina: Nueva Visión.

Morin, E. (2001). *El método I. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Cátedra, Teorema.

Morin, E. (2001). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Gedisa Editores.

Morin, E. (2002). *El método. Tomo II. La vida de la vida*. Madrid, España: Cátedra, Teorema.

Morin, E.; Ciurana, R. y Motta, R. (2003). *Educar en la era planetaria*. Barcelona, España: Gedisa Editores.

Morin, E. (2006). *El método VI. Ética*. Madrid, España: Cátedra, Teorema.

Morin, E. (2008). *El método V. La humanidad de la humanidad*. Madrid, España: Cátedra, Teorema.

Morin, E. (2009). *Sobre la reforma de la universidad*. Documento de trabajo. Diplomado Pedagogía Compleja.

Morin, E. y Hulot, N. (2008). *El año I de la era ecológica*. Barcelona, España: Paidós.

Muñoz Izquierdo, F. (1999). *Calidad de la educación. Políticas instrumentadas en diversos países para mejorarlas*. México: UIA/IFIE/FMS/FCB.

Muñoz, J. y Díaz, M. (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá D. C.: CORPRODIC.

Novo, M. (1995). *La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid, España: Universitas.

OCDE (1990). *Educación de alta calidad y capacitación para todos*. Reunión de Ministros de Educación de los países miembros de la OCDE. París.

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid, España: Ed. Paidós.

Organización de los Estados Iberoamericanos, OEI (2008). "Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia". En: *Revista Electrónica Iberoamericana de Evaluación Educativa*, Volumen 1, No. 3. México D. F.

Organización de los Estados Iberoamericanos (2009). Metas 2021: La educación que queremos para la formación de los Bicentenarios.

Ortiz Cabanillas, Pedro. *La formación de la personalidad*. Lima: Orión. Peñaloza Ramella, Walter (2000). *El curriculum integral*. Lima: Optimice.

Ponce, Emilio (1976). *Educación y lucha de clases*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Prado da Souza, C. (2000). "Develando la cultura escolar". En: Jodelet, D. y Guerrero Tapia, A. *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.

Predvechni, G. P.; Kon Platonov, I.S. y otros (1979). *Psicología Social*. México: Editorial Cartago.

Prigogine y Nikolis (1989). *Self-Organization in Nohequilibrium Systems: From Dissipative Structures to Order thourgh fluctuacions*. Nueva York: Wiley.

Prigogine y Stengers (1977). *Order out of caos*. Nueva York: Bantam Press.

Prigogine, Ilya y otros (1995). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Putnam, R. (2001). "La comunidad próspera. El capital social y la vida pública", En: Zona Abierta, Madrid, pp. 94-95.

Quinto Congreso Complejidad (2010). Conferencia Inaugural, La Habana, Cuba.

Rodríguez, J. y Castañeda, E. (2003). "Los profesores en contextos de investigación e innovación". *Revista Electrónica Iberoamericana,* No. 25, Río de Janeiro, Brasil, 2003. Consultada en noviembre 30 de 2008 en http// www.rieoei.org/rie 25ª05.htm

Rojas, Bolaño (1995). La gobernabilidad en Centroamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 12. Educación y gobernabilidad democrática. Costa Rica: OEI-FLACSO.

Ruelle (1979). *La teoría del caos y la ciencia posmoderna*. Consultado en Espacio Vital, julio 15 de 2012.

Sánchez Vázquez, A. (1976). "La ideología de la neutralidad ideológica". En: Valcárcel *et al. La filosofía y las Ciencias Sociales*. México: Ed. Grijalbo.

Santos, Rego y Guillaumin, A. (2006). *Avances en complejidad y educación: Teoría y práctica*. España: Octaedro.

Senge, Peter (1996). *La quinta disciplina*. Madrid, España: Editorial Granica.

Sorín, M. (1992). *Creatividad. ¿Cómo, por qué, para quién?* Barcelona, España: Editorial Labor.

Sotolongo Codina, Pedro y Delgado, Carlos (2006). *La complejidad y el nuevo ideal de racionalidad: La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas Ciencias Sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Argentina: Campus virtual de CLACSO.

Sotolongo, P.; Delgado, C. Jesús (2006). *La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes*. Capítulo IV. Red de Bibliotecas de Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe. CLACSO.

Stenhouse, Lawrence (1993). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid, España: Ediciones Morata.

Tadeu Da Silva, T. (1997). "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?". En: Veiga Neto, A. (comp.). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Alertes.

Tenti Fanfani, E. (1987). Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación. UPN (Col. Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie: Investigación Educativa, núm. 1). México.

Thiebaut, C. (1998). *Vindicación del ciudadano. Un sujeto reflexivo en una sociedad compleja*. Madrid, España: Paidós.

Torres, Carlos Alberto (1998). Educación, clase social y doble ciudadanía: Los dolores de parto del multiculturalismo en América Latina. *Perfiles Educativos* No. 81. Universidad Nacional Autónoma de México D. F. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe. Ciencias Sociales y Humanidades.

Torres, Rosa M. (1998). *Un encuentro con Paulo Freire*. Caracas, Venezuela: Cooperativa Laboratorio Educativo. Cuadernos de Educación y Cultura Popular.

Tyler, Ralph y Taba, Hilda (1979). *Teorías del currículo*. Kanon-blogspost.com2010.

Ugarte Pérez, J. (2005). *La administración de la vida. Estudios biopolíticos*. Barcelona, España: Anthropos.

UNESCO (2006). *Evaluación del desempeño docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. UNESCO/OREALCS Santiago. www.unesco.cl

UNESCO (2006). La alfabetización, un factor vital.

UNESCO (2008). Conferencia Regional de Educación Superior. Cartagena, Colombia.

UNESCO-ASCUN (2007). *Políticas y estrategias para la educación superior*. Cartagena de Indias, Colombia: CRES.

Vigotski, Lev S. (1995). *Obras Escogidas*. T. III. Madrid: Visor.

Vives, Juan Luis (en el siglo XVI) en España, de Pestalozzi en Suiza, del movimiento que encabezara la compañera de Lenin, N. Krupskaya, de la experiencia de Antón Makarenko, de Célestin Freinet en Francia, de T. S. Neil (Summer Hill).

Weber, M. (2000). *Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Albor Libros Editores.

"Lo difícil es dejar la verdad y aceptar el entendimiento, dejar las cosas y aceptar los procesos que les dan existencia, y tal paso es siempre un paso individual. No se trata de destruir el mundo que tenemos para volcarnos a uno ideal, se trata de asumir el mundo que tenemos en el entendimiento de que solo lo tenemos con el otro, y que es solo desde la convivencia que la razón tiene valor. Donde la verdad nos pierde, el amor nos salva, pues nos hace más humanos, al ampliar nuestro vivir en el ámbito de la coexistencia"
Humberto Maturana.

"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del ser humano sobre el mundo para transformarlo pero no para destruirlo, sino para establecer con él una relación simbiótica de respeto y eticidad. De esta manera, la tarea fundamental del educador es vivir éticamente y practicar la ética en todos los actos de su vida, convirtiéndose así en un ejemplo vivo para sus estudiantes"
Paulo Freire.

"La reforma de la educación depende de las reformas políticas y de las reformas de la sociedad, que derivan de la restauración del espíritu de responsabilidad y de solidaridad, producto de la reforma de la mente, de la ética y de la vida. Cada reforma al alimentarse unas de otras, se estimularían recíprocamente para encontrar la vía del cambio"
Edgar Morin.

OBRAS DE LA AUTORA

- Administración estratégica y calidad integral en las instituciones educativas
- Enseñar y aprender en el siglo XXI
- Gestión y evaluación de calidad
- Currículo sistémico, dialógico e interdisciplinar
- Apuntes generales de Socioantropología
- Antropología y Sociedad
- Currículo, inclusividad y cultura de la certificación. Una mirada desde la otra orilla

El hilo conductor de la obra es la educación. Pareciera una temática agotada, desbordada en análisis, de la que se ha dicho y escrito mucho, pero de la que todavía hace falta un gran camino por recorrer para poder comprender sus implicaciones en los procesos complejos de la formación humana. Con intencionalidad didáctica nos valimos de un entramado epistemológico, teórico y metodológico orientado a la reflexión y autorreflexión crítica acerca del significado de la práctica pedagógica, consecuente con las realidades humanas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas que configuran el tejido contextual donde interactúa el niño y el joven de la modernidad. Creemos que las nuevas lógicas por las que transita la condición humana, coloca en entredicho la función socioformativa e histórica de la familia, la escuela y la sociedad; esta tensión es precisamente el centro de interés de la obra.

EDICIONES
UNIVERSIDAD
SIMÓN BOLÍVAR

ISBN 978-958-8715-40-7