

**FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA
UNIVERSIDAD DE CALDAS A PARTIR DE LA
REFORMA CURRICULAR DE 1998**

TRAYECTOS Y SENTIDOS

HENRY PORTELA GUARÍN

**RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
ÁREA DE CURRÍCULO
UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**POPAYÁN
2007**

**FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA
UNIVERSIDAD DE CALDAS A PARTIR DE LA
REFORMA CURRICULAR DE 1998**

TRAYECTOS Y SENTIDOS

Henry Portela Guarín

**Trabajo de Tesis
Presentado para optar el título de
Doctor en Ciencias de la Educación – Área Currículo**

Director: Doctor Elio Fabio Gutiérrez Ruiz

**RUDECOLOMBIA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ÁREA DE CURRÍCULO
UNIVERSIDAD DEL CAUCA**

**POPAYÁN
2007**

Dedicatoria

*A mi esposa y mis hijos
fuentes de mi inspiración y emoción
permanente... interlocutores de mis sueños,
dificultades, angustias, bullicios y silencios.
A ellos con todo mi amor.*

*A mis padres, mis viejos queridos,
huellas imborrables de sabiduría, solidaridad,
legado de fe y esperanza.
A ellos mi devoción eterna.*

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
CAPITULO 1. HABITAR EL PROBLEMA.....	13
1. La pregunta de investigación.....	14
2. Aristas del problema y categorías iniciales.....	18
2.1 La tensión entre racionalidad crítica - racionalidad técnica.....	18
2.2 Polifonías de la formación y la instrucción.....	30
2.2.1 Formación natural.....	32
2.2.2 Formación cultural.....	33
2.2.3 La instrucción - capacitación y adiestramiento.....	43
2.2.4 La instrucción - aprendizaje prescriptivo.....	45
2.2.5 La instrucción - moralidad y virtud.....	47
2.2.6 Instrucción significativa- no única.....	50
2.3.7 Instrucción – educación.....	51
2.2.8 Instrucción – didáctica tecnológica.....	53
2.3 La tensión de la formación y la instrucción: Una Complementariedad necesaria.....	54
3. Intuiciones y Sentidos.....	55
4. Discernimientos y Proyecciones.....	57
4.1 En la generalidad.....	57
4.2 En la especificidad.....	57
CAPITULO 2. LA TRAMA DEL PROBLEMA.....	60

1. La autobiografía... trayecto y experiencia.....	61
CAPITULO 3. FENOMENOLOGÍA.... MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA.....	88
1. Fenomenología hermenéutica.....	89
1.1 Antecedentes filosóficos.....	90
1.1.1 Desvelar lo ontológico.....	90
1.1.2 A las cosas mismas.....	92
1.1.3 Fusión de horizontes.....	93
1.1.4 Las intuiciones.....	96
1.1.5 El ser del lenguaje.....	97
1.2 Una filiación metodológica: Ricoeur y Schutz.....	98
1.2.1 El ser en el mundo que se narra.....	98
1.2.2 La interpretación inter subjetiva.....	98
1.2.3 Las tres redes de la comprensión.....	101
1.2.3.1 Ingenua captación de sentido.....	101
1.2.3.2 Semántica del texto- análisis actancial.....	102
1.2.3.3 Interpretación fenomenológica.....	104
CAPITULO 4. FUENTES Y DIMENSIONES.....	105
1. Referencias y testimonios.....	106
1.1 La comprensión de la información.....	106
1.2 Registros narrativos.....	107
1.2.1 La autobiografía.....	107
1.2.2 Historias de vida.....	108
2. Actores intervinientes.....	110
3. Dialéctica conjetural de la interpretación.....	111

CAPITULO 5. RED DE TRAYECTOS Y SENTIDOS.....	113
1. Interpretación ingenua.....	113
1.1 La reforma curricular: Una trama de hilos visibles e invisibles....	113
1.1.1 Un currículo técnico: Poder y control.....	123
1.1.2 Plan de estudios: Entre el fraccionamiento y el retrainamiento.....	128
1.1.3 Una utopía: El crédito académico.....	132
1.1.4 La penuria de la pedagogía.....	133
1.1.5 Una evaluación entre alienantes y alienados.....	136
1.1.6 Un diseño funcionalista.....	137
1.1.7 La investigación: Una ilusión y un espejismo.....	140
2. Análisis Actancial.....	142
2.1 Rasgos significativos.....	142
2.1.1 Una reforma curricular entre la práctica reflexiva y la linealidad teórica.....	145
2.1.2 Una reforma curricular entre principios y normas.....	150
2.1.3 Profesores críticos y profesores tradicionales.....	155
2.1.4 Aprendizaje crítico – acríptico.....	158
2.1.5 Evaluación: Proceso – producto.....	161
2.1.6 Proyección humana: Integral –instrumental.....	163
2.1.7 Profesor investigador – mimético.....	165
2.1.8 Formación – instrucción.....	169
2.2 En red-ando actanciales.....	172
2.2.1 Reforma curricular: Sujetos de transformación –objetos de reproducción.....	172
3. Interpretación fenomenológica.....	177
3.1 La formación de educadores... Una tensión entre la ortodoxia y la ruptura crítica.....	177
3.1.1 Ortodoxa reproducción- instrucción.....	178
3.1.2 Ruptura crítica para la trans- formación.....	193

CAPITULO 6. HUELLAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES.....	198
1. Sentidos abiertos y encubiertos.....	198
1.1 Irrupción de la racionalidad crítica en una reforma instruccionalista	200
1.2 Formación y racionalidad crítica, una relación indisoluble.....	204
1.3 Pedagogía – Formación: Inspiración de sentidos.....	207
1.4 La inter-experiencia: Entorno humano de formación.....	214
1.5 La formación, eje del currículo.....	216
 CAPITULO 7. EPÍLOGO: A MANERA DE APERTURA.....	 222
1. Instrucción – Formación: Una dialéctica comprensiva de la tensión.....	224
1.1 Una tensión en escenarios distintos.....	224
1.2 Una tensión para un solo escenario de voces y criterios compartidos	226
 2. Hilos y puntadas propositivas.....	 227
2.1 El currículo a la luz de la fenomenología.....	228
2.1.1 Los tejidos de la formación (Urdimbre).....	230
2.1.1.1 La formación como horizonte cultural.....	230
2.1.1.2 La Formación como plenitud humana.....	234
2.1.1.3 Formación como principio pedagógico.....	236
2.1.1.4 Formación como distinción- conjunción.....	239
2.1.1.5 Formación como rizoma.....	241
2.1.1.6 Formación como emancipación.....	243
2.1.1.7 Formación como trayecto y devenir.....	246
2.1.1.8 Formación como fusión de horizontes.....	247
2.1.2 Los tejidos del currículo (Trama).....	248
2.1.2.1 La tradición como presente vital.....	248
2.1.2.2 La narración para vivir la formación	250
2.1.2.3 La interlocución como reflexión.....	251
2.1.2.4 La palabra como pregunta provocadora.....	252
2.1.2.5 El mundo para lo simbólico e imaginario.....	253
2.1.2.6 La racionalidad para la comprensión	255

2.2.2.7 La deconstrucción para la emergencia hermenéutica.....	256
2.1.2.8 La ironía como desentrañamiento.....	256
2.1.2.9 La alteridad que reconozca el otro.....	257
2.1.2.10 La corporeidad como conciencia de si.....	258
3. Otros trayectos de inspiración y realización investigativa.....	259
LISTA DE FIGURAS	261
LISTA DE ANEXOS.....	262
BIBLIOGRAFÍA.....	263

INTRODUCCIÓN

El presente es un estudio investigativo enmarcado en el paradigma comprensivo interpretativo, que aborda la formación de los educadores en la Universidad de Caldas a partir de la última Reforma Curricular de 1998 (Acuerdo 010), con el propósito de desvelar sus trayectos y sentidos; esta reforma tiene unas características fundamentales como son la extinción de la Facultad de Educación, la dispersión de los programas de Licenciatura en distintas Facultades y la centralización del componente pedagógico en un Departamento con funciones de Facultad como el de Estudios Educativos.

La investigación indaga por los trayectos y sentidos que hay detrás de la formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la Reforma Curricular de 1998. Los propósitos de la investigación, a manera de discernimientos y proyecciones, pretenden comprender los sentidos de las racionalidades subyacentes en los profesores a partir de sus trayectos de formación.

En su recorrido teórico se coloca en tensión la Formación y la Instrucción como aristas fundamentales en el marco de una racionalidad técnica y una racionalidad crítica, se revisan diferentes concepciones en contextos históricos, políticos y sociales en donde los discursos adquieren sentidos, apropiaciones, quietudes o distintos desarrollos.

Se ausculta en racionalidades aparentemente enquistadas en otras maneras de *lenguajear* suscitadas en la vida cotidiana, en otros paradigmas, otros sujetos que reflexionan y construyen idearios de mundo; es todo un fenómeno operante en coordinaciones conductuales consensuales recurrentes que posibilitan el viaje por el camino de lo posible y lo realizable, lo heterogéneo y lo diverso. (Maturana, 2002: 42)

La formación de educadores es un escenario de sinergias: emoción–racionalidad, enseñanzas–aprendizajes, lo posible–lo probable, lo causal–lo sincrónico, devenir y aventura, lo contradictorio- lo incierto; todos ellos hechos humanos como tendencias, posibilidades y realizaciones en los que la fenomenología hermenéutica como andadura interpretativa, desoculta, desvela lo no dicho, lo no desentrañado, no estipula reglas de procedimiento, se deja interpelar en lo descriptivo e interpretativo, acepta varias formas de intuición, toma distancia ante los fenómenos para llegar a diálogos permanentes, reconoce la alteridad en la construcción de realidades múltiples. En síntesis, se pregunta por el ser.

El Fenómeno primeramente oculto, encubierto, obstruido, no es otro que el ser y es ocultado o encubierto por todos los demás fenómenos que acaparan nuestra atención de un modo inmediato. La investigación comprende, interpreta y desvela el fenómeno (Heidegger, 2002) de la formación desde los significados subjetivos que le dan los profesores (incluido el investigador) con sus percepciones, intenciones y acciones; la relación inter-subjetiva la induce la dependencia, afectación, implicación e interrelación; es la voz de la conciencia, de la acción auto reflexionada, es la coparticipación con otras voces que se narran; es la reciprocidad teórica-práctica y es la comprensión inter-subjetiva y dialéctica de los relatos.

Así emergen dos polos fenomenológicos en el proceso investigativo: el noético alude al investigador, quien narra su autobiografía, y a los profesores de los programas quienes narran sus historias de vida; el noemático muestra el correlato de nuestras propias conciencias a manera de experiencias, prácticas y compromisos adquiridos y, sobre todo, mundos vitales vividos en una temporalidad kairológica. Así se entretrejen trayectos personales (autobiografía e historias de vida) e identidades o hábitos profesionales (análisis de información de la Reforma).

Estos relatos son las voces silenciadas o silenciosas de profesores que forman educadores, quienes con sus propias huellas de motivación o desencanto, escriben la realidad de su contexto de una manera dinámica, sometida a variaciones propias de sus percepciones en las cuales la experiencia se constituye en red y trayecto de comprensión.

Hacer posible este imaginario investigativo, posibilita mirar el horizonte educativo como intencionalidad, deseo y utopía; invita a un abordaje fenomenológico-hermenéutico¹ de trama autobiográfica, en tanto habitante del problema, a partir de sus tradiciones, experiencias y acciones; continúa con la contrastación de fuentes teóricas sobre la Reforma Curricular, y finaliza con la interpelación de las historias de vida de los profesores de los programas de las licenciaturas: Artes Escénicas, Música, Lenguas Modernas, Educación Básica con énfasis en Educación Física, Biología y Química, Ciencias Sociales y Educación Ambiental

El proceso de comprensión de la información se desarrolla desde tres componentes fundamentales: ingenua captación del sentido, en el que se seleccionan categorías a partir de los documentos consultados sobre la Reforma, semántica del texto-análisis actancial, a partir de las historias de vida y la interpretación fenomenológica que redimensiona los dos momentos precedentes.

Los trayectos y sentidos en la investigación son las experiencias vitales del mundo de la vida en las que se desplaza el ser humano, tienen un carácter dinámico y transformativo, y parten de los fenómenos dados a la conciencia, de manera que descubren estructuras internas inmersas en la vida cotidiana como saberes explícitos, autocríticos e interpretativos. El trayecto tiene intuiciones, reflexiones, problemas, satisfacciones, rupturas y permeabilidades... da cuenta de trayectos personales al igual que de los trayectos compartidos y ajenos hacia propuestas de formación como posibilidades y ensoñaciones.

Desde estos trayectos y sentidos se plantea como epílogo, a manera de apertura, un Currículo Fenomenológico inmerso en la pregunta por el ser, desde una concepción de formación e instrucción, como posibilidad ontológica inter-subjetiva, en donde los contenidos son saberes y las didácticas son mundos de la vida cotidiana.

La investigación espera sensibilizar a la Universidad de Caldas dada su misión de generar, apropiar, difundir y aplicar conocimientos a través de procesos curriculares mediados por la

¹ La investigación se ilumina en Martín Heidegger, Hans Georg Gadamer y Paul Ricoeur y una filiación metodológica en que dialogan Paul Ricoeur y Alfred Schutz. Ver Capítulo 3. Pg 88-112

reflexión sobre la docencia, la investigación y la extensión; confía en contribuir a la comprensión de problemas regionales y nacionales alusivos a la formación de los educadores del país.

De esta manera, los alcances que emergen del producto investigativo desarrollado, tendrán como entramado todo el sistema nacional formador de educadores, teniendo en cuenta la homogeneidad como se asumen las políticas que regulan el sistema educativo y la carencia de propuestas investigativas que avizoren otras posibilidades de concebir los sentidos de la formación; es inevitable pensar en una educación seducida por los problemas de nuestro entorno para que los saberes tengan sentidos menos arbitrarios y dogmáticos y disfruten de un brillo más coloquial, constructor e integracionista.

El sentido y las acciones de la investigación se compendian así:

1. Experiencia del mundo de la vida comprendida desde la autobiografía del investigador; es la indagación, auto-interpelación y pregunta sobre los fenómenos para comprender sus apariciones y significados... habitar el problema.
2. Estudio de las esencias de los fenómenos de la Instrucción, Formación y Reforma Curricular para desvelar sus estructuras y sus relaciones esenciales... configuración del fenómeno.
3. Descripción de los significados vividos en el mundo de la vida como espacio académico, expresados en las autobiografías e historias de vida; son los *habitus* en tanto observación, relación, modos y constitución subjetiva de los fenómenos.
4. El saber descriptivo, comprensivo, autocrítico e inter-subjetivo, como la exégesis, explicitación e interpretación de los significados de los fenómenos.
5. Ruptura y transformación realizante hecha explícita desde la comprensión que propicia la tesis.

CAPÍTULO 1

HABITAR EL PROBLEMA

Habitar significa apropiarse, vivir, sentir un problema que se narra y dialoga en contextos compartidos por los sujetos, que, como en este caso, viven inmersos en un escenario educativo en cuestión; habitar es darle sentido a las fuentes vivas de la memoria desde sus unidades, fragmentos o cuadros narrativos que forman parte de un relato de vida que los conjunta y articula. Esta mirada en la fenomenología, es la reflexión crítica y contextualizada del sujeto que se narra y se desplaza en un marco socio-histórico correspondiente con la finalidad de comprender el sentido propio y particular de la experiencia personal y colectiva relatada.

Habitar consiste en reconocer la visibilidad intra e inter-subjetiva de los mismos educadores como sujetos sociales permeables a la posibilidad de la crítica, desde el testimonio de la palabra viva a manera de relatos, los cuales hablan por sí mismos de una época que se vive o se vivió, son experiencias como voces de la conciencia que se comparten en la vida cotidiana de la academia universitaria, desde horizontes de comprensión en él, durante, el aquí y el ahora, como aproximaciones metodológicas de lo cotidiano.

La narración se constituye en una decisión, en una acción de hablar desde la frontera entre lo que aparece evidentemente y lo que se intuye, toda una perspectiva convertida en sustrato esencial para habitar el problema de la presente investigación, dado que la formación es la posibilidad de narrarse, relatarse y asumirse; es la autoconciencia al apropiarse, al encarnar la experiencia del sujeto en lo misterioso, enigmático, visible o invisible...en ir más allá de las cosas.

El primer encuentro con el problema se realiza a partir de la autobiografía como vida académica del investigador, como huella que atribuye al fenómeno educativo una

temporalidad como valor y relación histórica, dado que en toda descripción necesariamente están impregnadas la tradición y la teoría, de manera que si se ignora, de todas formas opera de un modo inadvertido.

La autobiografía como historia de vida narrada en solitario por el investigador (M. Martínez, 2.004), permite abordar una pregunta, auscultar las aristas teóricas del problema, descubrir otras intuiciones y sentidos que visibilicen discernimientos y proyecciones de la investigación.

1. LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Se parte de la presunción sobre la existencia de una cultura hegemónica en las instituciones responsables de la formación de educadores, caracterizadas por la orientación de proyectos educativos iguales, que tras la falacia de la equidad se quedan en el distanciamiento de las personas con respecto a su compromiso con las comunidades, con el proyecto de región y de país. Esto se da fundamentalmente por la poca indagación que se hace sobre el sentido de la formación, distorsionada ante el hecho de concebirla, en muchas ocasiones, sólo desde capacitaciones o adiestramientos para enseñar.

Evidencia de una concepción instrumental avalada en la homogeneidad de los modelos de formación del profesorado que expanden la racionalidad técnica como forma de conocimiento, actuación en la práctica y configuración de acciones profesionales. En este punto es importante señalar el planteamiento de Paulo Freire como eje de la reflexión:

La escuela jamás debería imponer certezas absolutas. [...] Debería desafiar a los estudiantes a discurrir acerca de la realidad. Jamás deberían negar la importancia de la tecnología, pero no deberían reducir el aprendizaje a una comprensión tecnológica de la realidad. Al respecto podemos pensar en dos posturas que resultan falsas. La primera consistiría en simplificar o negar la importancia de la tecnología, asociando todos los procesos tecnológicos a un proceso de deshumanización paralelo. Lo cierto es que la tecnología es un ejemplo de la creatividad humana, una expresión del riesgo necesario. [...] Los educadores deberían asumir una posición científica que no sea cientifista, y una posición tecnológica que no sea tecnologista. (Freire y Macedo, 1989: 73)

Esto permite comprender hasta qué punto el maestro es agente de transformación cuando se repite en modelos de formación como: *presagio-producto*, caracterizado por el fuerte acento en la competencia docente y en la personalidad del profesor; *proceso-producto*, con un carácter experimental y correlacional a partir de los comportamientos de los profesores mientras enseñan –proceso- y los estudiantes cuando aprenden –producto- denotándose un marcado psicologismo desde el estímulo-respuesta propio de los experimentos de Skinner y Pávlov; perspectiva acentuada desde la formulación de objetivos educacionales, la evaluación con módulos de aprendizaje, pautas preestablecidas e indicadores de las acciones a desarrollar en un momento particular, y, además, de plantear cuándo evaluarlas. (Imbernón, 1997)

Estas dos propuestas de formación, desarrolladas en las prácticas educativas a partir de los años 70, permiten discernir cómo en muchos formadores de educadores se opta por la resignación intelectual cuando se perdura en discursos envejecidos y monotemáticos, o se habla como en otra lengua desde la presunción erudita de intelectual pedagógico. (García, N.1999: 205).

Con lo anterior se rotula la preeminencia de los contenidos fragmentados en parcelas de saber sujetas a prescripciones, a la invasión de expertos y especialistas, a una exhortación de apropiaciones discursivas lógico-formales y abstractas sin presencia de otras perspectivas de conocimiento, tampoco se insertan en procesos sociales y culturales para rehacer sus sentidos; en este reductivismo se cae en el estereotipo de técnicas e instrumentos transmisionistas que no propician la apertura para el reconocimiento del otro, con sus imaginarios sueños y visiones de cultura.

Hablamos de imaginario cuando queremos hablar de algo *inventado* ya se trate de un *invento absoluto* "una historia inventada de cabo a rabo" o de un deslizamiento o desplazamiento de sentido, en el que unos símbolos ya disponibles están investidos con otras significaciones que las suyas "normales o canónicas". (Castoriadis, 2002: 219)

Son los profesores quienes desarrollan sus procesos de formación, desde sus diversas tradiciones teóricas y metodológicas, como pautas seguidas e imbricadas en sus trayectos profesionales, muchas de ellas heredadas de sus profesores formados en instituciones que

desestimaron lógicas para la comprensión de la dimensión del papel social del educador, dado que ni las universidades pedagógicas, ni las facultades de educación, históricamente, han desarrollado un proyecto nacional de formación de educadores. (Misión, Ciencia, Educación y Desarrollo, 1997: 51).

En ese inmenso compromiso de la formación de los maestros, discurren dos tendencias en el país: una plantea la importancia de complementar la formación disciplinaria con proyectos de formación pedagógica y didáctica de los estudiantes o egresados de cualquier ciencia o profesión interesados en el ejercicio docente; la otra, referencia la importancia de una formación universitaria centrada en la pedagogía. (1997: 48-50).

Es necesario tener en cuenta que el maestro es quien lidera la calidad de la educación porque es quien propone, orienta mediaciones con el conocimiento y los distintos saberes, con la formación ético-social y con nuevas creaciones en todos los campos. (1997: 45)

Sin embargo, algunos maestros asumen que el éxito de su labor está en reproducir los esquemas, parámetros y relaciones con los conocimientos de los cuales tuvieron experiencias durante su formación profesional, parece ser que la labor de las instituciones formadoras de educadores cumple su tarea hasta aquí, sin pensar en los requerimientos del contexto. Estas limitaciones en el ámbito curricular y formativo, le dan vida a la intuición sobre la poca trascendencia que le proveen los educadores a sus propios procesos de formación y a los de sus interlocutores, o a la concepción de formación como técnica que organiza sus prácticas pedagógicas con sentido de re-producción.

Se olvida reconocer la naturaleza de los procesos formativos, explorar las expectativas de los educandos en nuestro país y rastrear en inquietudes como las siguientes: ¿Qué necesitan nuestros profesores en sus procesos de formación?, ¿Cómo asumen las Facultades de Educación, sus pedagogías, sus prácticas y sus discursos?, ¿Cómo se representan los imaginarios de la comunidad educativa en los programas académicos?, ¿Son auténticos o transferidos de otros contextos?, ¿Cuál es el nivel de pensamiento crítico que se estimula en las distintas carreras de Licenciatura?

Se trata de comprender la formación como posibilidad de aprendizaje de sí, voluntad de saber y transformar como conciencia de sí tanto en la resolución de un problema, como en la puesta en escena de un proyecto, así como también en el abordaje de situaciones imprevistas y en la cooperación con los otros seres humanos. Por consiguiente, la formación exhorta mediaciones porque no se puede formar “únicamente” por un dispositivo, ni por una institución, ni por una persona, formarse “no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” en su condición de ser autónomo en contextos de alteridad. (Ferry, 1991: 43)

Estas disposiciones devenidas del ser, invitan a una investigación en que la narración autobiográfica y las historias de vida, como iniciativas fenomenológicas, permitan identificar regularidades, reivindicar voces tergiversadas o ignoradas, desvelar experiencias educativas, descubrir huellas formativas en tanto experiencia de vida; todo un cúmulo de provocaciones y compromisos con relación a un proceso de formación en la vivencia y el tiempo, dada la evolución de las ciencias -incluidas las de la educación- los cambios socio-culturales, los cuestionamientos reiterados a la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y al desarrollo profesional de los profesores en el Sistema Educativo. Se trata de relatar de nuevo y deliberadamente, la propia vida (o el relato de un grupo o una cultura) como método fundamental de crecimiento personal y social (Clandinin y Conelly, 1991: 259). Por eso, se confluye en la importancia de habitar un problema de investigación para acceder a recorrer nuevos caminos, a partir de la pregunta:

¿Cuáles son los trayectos y sentidos que hay detrás de la formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la Reforma Curricular de 1998?

Lo fundamental es reconocer las dimensiones a partir de los trayectos de vida académica del ser humano con base en las secuencias narrativas de su vida universitaria, difícilmente exploradas de otra forma, necesarias para el reconocimiento del sujeto a partir de la subjetividad y la interioridad como: registros de la *realidad* que intervienen en su proyecto

humano, acontecimientos objetivos y exteriores, oposiciones entre subjetividad-objetividad y relativas realidades interiores y exteriores.

La narración es proceso de vida, es una categoría epistemológica, antropológica y cultural que permite identificar su existencia narrativa, articular la escisión cartesiana sujeto-objeto, admite pensar en la identidad de los sujetos, en las representaciones de sus propias vidas, en las experiencias como toma de conciencia hacia algún tipo de formación o cambio, en el tiempo como realidad temporal de lo humano y en la interacción constante entre la influencia de las estructuras sociales, tales como el individuo las conoce, y las estructuras psíquicas que impregnan estas influencias. (Ricoeur, 1.999)

2. ARISTAS DEL PROBLEMA Y CATEGORÍAS INICIALES

Pensar la tensión entre conceptos, invita al encuentro de sus relaciones, posibilidades, diferencias, similitudes y movibilidades, no se trata de colocarlos en disyuntiva, sino en diálogo y significación desde principios teóricos distintos. La instrucción y la formación son conceptos que discurren en la Educación desde su propia génesis, porque los medios desde los cuales operan ciertas versiones de la instrucción desentrañan propias maneras de pensar, sentir y vivificar la formación, es decir tras ciertas intenciones instructivas hay unas intenciones formativas,

Así en la racionalidad técnica y en la racionalidad crítica hay intenciones formativas e instructivas diferentes, propias de un contexto social, político y económico en el que la condición de lo humano juega a sus propias expectativas, necesidades y aprehensiones culturales, en la primera prima una concepción desde el hacer, en la otra desde el sentir, el pensar y el realizar. Es importante mirar como se tejen la instrucción y la formación desde sus propias tramas de significación y comprensión y desde el propio dialogo de racionalidades como configuración de sentidos.

2.1 La tensión entre racionalidad técnica-racionalidad crítica: En el positivismo, la educación es “la acción ejercida por los adultos que tiene por objeto suscitar y desarrollar

en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le exige el medio al que está particularmente destinado” (Durkheim, 1989: 70) realidad de un orden único en la que todo lo que ocurre responde a un orden natural que hay que descubrir, conocer y aceptar.

El ser humano no es el constructor de la realidad social, de tal suerte que hay un inmovilismo, no hay problematización porque el conocimiento ya está dado y elaborado; por ello niega la intervención del sujeto en su construcción, va de lo simple a lo complejo y así se desaprovechan métodos de estudio como la dialéctica, la deducción, la problematización, etcétera. El sujeto que aprende en esta lógica se mantiene pasivo, sólo memoriza hechos y datos ya acontecidos, o sea que en la educación con base positivista hay mucha inflexibilidad, mentalidad cerrada, individualista y a-crítica; no permite la formulación de explicaciones que requieran un examen problémico y tampoco generalizaciones fundamentadas en juicios críticos.

Las ciencias para transformarse en filosofía requieren ordenarse según un sistema determinado,² es decir, que proporcionen los primeros principios de todas nuestras nociones colocadas en el orden verdaderamente natural (Comte, 1979:39). Todo un método fundamentado en un postulado de la invariabilidad de las leyes físicas universales y válidas, de tal manera que el hombre debe resignarse y no puede cambiar el orden social establecido; el pensamiento se remite a los hechos, la experiencia al conocimiento supremo y al método de la observación y la comparación “...la verdadera libertad puede consistir, sin duda, más que en la sumisión racional al predominio único, convenientemente constatado de las leyes fundamentales de la naturaleza, al abrigo de toda arbitrariedad de ordenamiento personal”. (Comte, 1978: 39)

La alternativa del espíritu humano recorre los siguientes momentos: fetichista o teológica, en que los hombres explican la realidad a través de acciones; la metafísica, explica esta

² Esa herencia positivista de J. S. Mill, A. Comte y E. Durkheim a su vez influida desde por Newton y Locke, desarrollada con más fuerza en el siglo XIX, hace énfasis en la búsqueda de los hechos o causas de los fenómenos sociales de manera neutral a los estados subjetivos de los seres humanos, de carácter cuantitativa, por tanto asumiendo los elementos o factores sociales como cosas.

realidad por medio de principios generales y abstractos; y la positiva o científica, observa la realidad, analiza los hechos, encuentra leyes generales necesarias de los fenómenos naturales y humanos, y elabora una ciencia de la sociedad denominada la física social o sociología, que sirve de fundamento positivo o científico para la acción individual de sentido moral y para la acción colectiva de sentido político como finalidad del progreso humano. (Comte, 1978: 40)

En general, la educación adoptó una línea sociológica funcionalista (Durkheim, 1989, p.70) dado que en sus juicios se plantea como las transformaciones en los sistemas educativos son el resultado de los cambios económicos y sociales externos en la sociedad, considerada globalmente; las estructuras educativas y sus contenidos culturales guardan estrecha relación con las necesidades de la sociedad en una dialéctica sociedad orgánica – sociedad inorgánica en que se manifiesta la necesidad de una mayor individualización, con lo cual la pedagogía y la organización escolar tienen que cambiar. Desde estos lineamientos es comprensible el carácter práctico de las instituciones sociales y no tanto su carácter teórico, en las cuales la educación como proceso, se mira desde afuera como una cosa que crea las personas, de tal manera que los seres educados terminan asumiendo una relación de sumisión ideológica desde aquellos centros de poder que imponen la legitimidad de una determinada cultura o forma de vida.

La educación asume un conjunto de prácticas, de costumbres y hábitos independientes de las voluntades individuales presentes en el proceso, dada la injerencia directa y homogenizante de las generaciones adultas sobre las jóvenes, preocupadas no tanto por el desarrollo de las habilidades y potencialidades de cada individuo, sino por aquellas capacidades y habilidades que precisa la sociedad. Tras la idea de preservar la existencia se repiten similitudes en las formas de pensar, actuar y acatar las normas; todo ello porque la sociedad ya está creada y el papel del ser humano es perpetuar y reproducir ese sistema social, en otras palabras, el ser humano está condicionado para acatar los roles sociales y sus funciones que ya están preestablecidos acríticamente.

En ese panorama, se evidencia la pasividad del educando y la ascendencia del educador perpetuando pautas de comportamiento y valores en una forma de educar que transfiere ideas morales de la sociedad, de ahí la sumisión y la voluntad que se doblega ante la autoridad. La pedagogía es reflexión aplicada lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo; se manifiesta un proceso de elaboración de una propuesta ideológica que considera que el fin de la educación es *formar* al ser humano para su vida futura con valores como el orden y el progreso, toda una concepción contemplativa de las necesidades e intereses de los grupos humanos para su conservación y preservación sin la más mínima consideración a la autonomía y la interlocución propositiva del profesor y el estudiante.

Todo un sentido particular de lo humano en que se cosifica su condición en un escenario utilitarista en el que los sueños e imaginarios de los sujetos se abstraen en una realidad objetiva, por tanto, es eminentemente *instruccionista* en el sentido de patentar discursos y valores en los seres humanos de una manera contemplativa, impositiva y a perpetuidad. Es una formación que fragmenta en tanto limita su capacidad crítica, creativa y relega la subjetividad por la primacía de la objetividad.

La racionalidad crítica desde diferentes fuentes, la *teoría crítica*³ una de ellas, es referencia obligada para el estudio de la sociedad y la cultura del siglo XX, dado que la filosofía, la razón, la autoridad, el estado, el poder, el arte, la cultura, la ciencia, la religión, la educación, etc, constituyen la amplia gama de temáticas consideradas en contra de un ideal totalitario que reproducía lo establecido bajo la mácula de un sistema social capitalista.

³La teoría surgió de la Escuela de Frankfurt, como se denominó el grupo de filósofos alemanes, componentes del Instituto para la Investigación Social; el Instituto, fundado en 1922, pretendía orientarse hacia estudios marxistas, pero bajo la dirección de Max Horkheimer, que sustituyó en 1931 al primer director, programó metódicamente investigaciones interdisciplinarias de filósofos, sociólogos, economistas, historiadores y psicólogos, con predominio de la filosofía. El grupo primitivo, estaba constituido fundamentalmente por Horkheimer, Löwenthal, Adorno, Fromm H. Marcuse. De ellos surgió la llamada "teoría crítica", núcleo filosófico de la Escuela. Tras la muerte de Adorno, en 1969 -la de Horkheimer ocurre en 1973- acaba la primera época de la escuela de Francfort; Jürgen Habermas es el principal representante de la segunda.

La teoría crítica⁴ aborda la subjetivación, confronta la pérdida de la tradición sociocultural, la fragmentación del pensamiento y el carácter instrumental de la racionalidad moderna de Occidente -racionalidad científico-técnica- y se constituye en una intención colectiva de ir más allá de los límites de la formalización y abstracción de la razón impuesta por la teoría tradicional, identificada con una realidad a ultranza desde procesos de descripción y de evaluación, en una perspectiva eminentemente fáctica, totalitaria, autoritaria y promulgada desde propuestas políticas de esa extirpe.

Reprueba las formas de racionalidad que unen ciencia y tecnología bajo el carácter de dominación y subordinación de la conciencia y las acciones humanas a los imperativos de leyes universales, la teoría crítica propugna por una sociedad justa que interiorice los hechos tal como surgen del trabajo en la sociedad, con distintas expresiones inter-subjetivas en oposición a formas tradicionales teóricas:

La profesión del crítico es la lucha a la que pertenece su pensamiento, y no el pensamiento como algo independiente o que se puede separar de la lucha [...] Lo que la teoría tradicional puede admitir sin más como existente; todas estas exigencias, por las que la propia ciencia no se suele preocupar, quedan puestas en cuestión por el pensamiento crítico. (Horkheimer, 2000: 51)

La racionalidad instrumental de carácter lógico, se adhiere a la razón con la intención de definir fines y medios, por eso la *teoría crítica* es afrenta a todas las formas de ideología y dominio que aparecen en la sociedad actual, históricamente derivadas de un concepto de razón como instrumento que persiguiendo el dominio de la naturaleza, termina por dominar al mismo hombre; la raíz irracional de esta razón endiosada durante la etapa de la Ilustración, se ha mostrado de forma ostentosa a través de los diversos fascismos y nazismos del presente; la finalidad de la teoría consiste en “la emancipación del hombre de la esclavitud”. (Horkheimer y Adorno, 2001: 41-50).

Según estos autores, la crisis de la razón tiene lugar cuando la sociedad se vuelve más racionalizada: la razón pierde su facultad crítica en la búsqueda de la armonía social y se

⁴ La racionalidad crítica se aborda bajo diferentes nombres: la razón instrumental Max Horkheimer 1895 - 1973; la razón unidimensional Herbert Marcuse 1898 - 1980 y la razón identificante Theodoro Adorno 1903 – 1969; ellos fueron tres judíos alemanes que emigraron de Alemania en 1933; su maestro Walter Benjamín, perseguido por la SS (Gestapo), se suicida cuando intentaba huir hacia España en 1940. Se desarrolla la Teoría Crítica a partir del dolor físico al que están expuestos los individuos ante la irracionalidad y el inhumanismo, la "Nueva Barbarie" que llegó a su clímax en los campos de concentración de Auschwitz. La teoría Crítica está alentada en evitar que dicho episodio nazi se repita.

convierte en un instrumento de la sociedad existente porque se interesa exclusivamente por los instrumentos o herramientas y calcula el camino más eficaz para lograr un objetivo determinado.⁵

La racionalidad instrumental gira en dos aspectos: *el teórico* en el dominio de la lógica y el formalismo, donde el pensamiento lógico formal determina los medios conceptuales y encadenamientos necesarios para establecer una verdad, y *el práctico* bajo el dominio de la técnica que determina los medios físicos y eficaces con el fin de realizar concretamente un objetivo, donde la razón se convierte en un simple medio auxiliar del aparato económico omnicompreensivo.

La racionalidad crítica cuestiona la administración totalitaria de la vida humana y de la naturaleza por parte de una sociedad contemporánea que todo lo regula y lo controla, automáticamente, a través de procedimientos técnicos y tecnológicos, es la destrucción de la autonomía del sujeto; la administración y la automatización social son los costos de dicha racionalización sin que por ello se desconozca los aspectos positivos propios del progreso y de la vida productiva:

Hemos llegado a la convicción de que la sociedad se desarrollará hacia un mundo administrado totalitariamente, donde todo será regulado, ¡todo! ... tanto si se trata de la administración del Estado, como de la regulación del tráfico o de la regulación del consumo, es toda una tendencia inmanente en el desarrollo de la humanidad. (Horkheimer, 1995: 59)

La razón unidimensional ubica la racionalidad científico-técnica como dominación impersonal, objetiva y sistémica; un totalitarismo que no da espacio a contradicciones, una inutilización de la vida valorativa sin fines culturales sólo proyectos sociales y civilizatorios sujetos a lo instrumental, lo técnico y lo científico, anulando las posibilidades de autonomía. Son nuevas formas de la dominación política que en vez de liberar el ser humano lo oprimen dado el peso de una aparente racionalidad en un mundo obnubilado ante la tecnología y la ciencia y, con ello, una condición epistemológica y sociopolítica de

⁵ Si bien existen diferencias significativas entre Adorno, Horkheimer y Marcuse, en su denuncia a la racionalidad positivista, sus ideas convergen respecto a la heteronomía que existe detrás de esa racionalidad, y en la necesidad del desarrollo de la conciencia crítica colectiva y una posición que suponga un discurso de oposición y de no-identidad como una precondition para la emancipación.

verdades ahistóricas, formales, singulares y minimizadoras de los objetos de conocimiento a mero calculo, es la razón a lo particular y concreto. (Marcuse, 1995)

La razón identificante cuestiona cómo la dominación del sistema técnico económico se superpone al desarrollo del propio hombre, por eso la razón identificante que desarrolla Hegel como positivismo absolutizante lo que hace es reducir la razón al modelo metodológico de las ciencias naturales. En general, la teoría crítica con Habermas (1987) adquiere una mayor dimensión explicativa e interpretativa sobre la vida socio-cultural moderna, desde estudios de la vida lingüística y de la acción histórica del hombre para la construcción de una teoría de la sociedad occidental moderna en la que se da apertura a lo epistemológico, productivo, político y ético, a la ampliación del marco de referencia con una mayor contextualización, con otros planteamientos, sin generar ni contradicción, ni corrección, ni cambio sustancial de sentido en sus tesis.

El cuestionamiento se centra fundamentalmente en el crecimiento desmesurado de la racionalidad instrumental en el mundo contemporáneo y en el apabullamiento de la razón subjetiva que debe guiar a la humanidad con relación a los fines a perseguir ante el peso de la razón instrumental que sólo se ocupa técnicamente de ajustar la relación entre medios y fines.

Pero la mentalidad moderna no solo supone que el hombre es la criatura perfecta, que todo debe definirse con respecto a ella, que el planeta es su depósito ilimitado e inagotable de recursos, que el futuro es el escenario exclusivo de su confort y de su felicidad, que todos los ordenes de la vida le deben sumisión y tributo, que toda materia le está irrestrictamente ofrecida, sino que ha convertido la ilusión del progreso natural en el fundamento de otra ilusión: la de que todo en la historia está gobernado por la ley del progreso [...] si la técnica y la industria nos imponen cada día un ritmo más desaforado y urgente en la vida, en el trabajo, en los viajes, en el placer, en la música, un ritmo que excluyó lo divino, y que pronto excluirá lo humano, bienvenido el progreso. (Ospina, 2.001: 47-48)

Es la preeminencia de la teoría de la ciencia positivista a la manera de la racionalidad instrumental objetivista y aséptica; el vacío de un conocimiento que requiere posesionarse como conjunto de saberes que acompañen y hagan posible la acción humana; positivismo que ha desplazado al sujeto cognoscente de toda intervención creativa en el proceso de conocimiento y ha puesto en su lugar al método de investigación a partir de una teoría de la

ciencia que refrenda y defiende el monismo metodológico con el cual pretende introducir sus criterios objetivistas y *desinteresados* en el ámbito de las ciencias sociales; el resultado de esta invasión metodológica es que las ciencias sociales quedan neutralizadas al partir de un marco operativo demasiado estrecho como para captar las complejidades de su objeto de estudio.

Esa manera de asumir el totalitarismo ideológico de la racionalidad científico-técnica en la vida social contemporánea, restringe a su mínima expresión la acción política y cultural del hombre actual, por eso, la propuesta de la racionalidad comunicativa pretende que la interacción lingüística posibilite proyectos para llegar a acuerdos para la solución de los problemas del hombre.

No se trata de renunciar a la ciencia y la tecnología a pesar de la dominación que imprime dada la importancia para el desarrollo humano, lo que hay que mejorar es la actitud que se ha tenido frente a ellas y la implementación de valores que transformen la relación del hombre occidental con la racionalidad científico-técnica a partir de una nueva correspondencia del hombre con la naturaleza y una libre comunicación entre los seres humanos.

La racionalidad instrumental induce la actividad humana hacia capacidades insospechadas en la esfera productiva, convirtiéndola en una fuerza legitimadora del sistema que ella misma se ha encargado de construir, fortalecer y evidenciar desde los modos de producción económicos, científicos, comerciales, en pos de la eficiencia y la economía de esfuerzo a cualquier nivel; de la misma manera esta racionalidad traslapa las contradicciones, las críticas, las diferencias, las sospechas, las negaciones en las ideologías y en las relaciones políticas; es la técnica convertida en un mecanismo universal de producción que estereotipa un estilo de asumir la cultura y de totalizar la historia.

Dos conceptos son fundamentales en la racionalidad crítica: el *trabajo* y la *interacción*. El trabajo es más de administración, de organización, de producción social y creación de instituciones sociales con base a proyectos y programas de carácter político, legislativo,

judicial, de salud y educativo, entre otros; así por perseguir fines es planificado y sistematizado, se rige por la razón instrumental y se apega a reglas técnicas en aras de la eficiencia y la productividad. (Habermas, 1987)

La interacción se fundamenta en la acción comunicativa que juega fundamentalmente al símbolo y la sujeción de las normas como reconocimientos ínter subjetivos; es hablar de objetividad y sentido como productos de la intercomunicación simbólica cotidiana legitimada en el ejercicio diario consensuado tácitamente y en el comportamiento social subjetivo e ínter subjetivo; ahí radica la diferencia con las normas técnicas y las estrategias de trabajo a que se les exige enunciados empíricamente válidos. Por eso la racionalización es fusión indisoluble del trabajo y la interacción desde dos procesos que tienen sus propios comportamientos; no se trata de generar imposiciones de la razón técnica de una manera unidimensional y totalizadora.

La racionalidad científico-técnica se expresa, entonces, como innovaciones tecnológicas, procedimientos de trabajo racional, racionalización de salarios, estudios técnicos sobre el mercado y potenciales consumidores, etc; la tecnocracia se convierte así en todo un estilo de vida, toda una ideología política que se enquistaba en las relaciones humanas, en sus conciencias, en la cultura, en el trabajo, todo ello sujeto a fines y a meras adaptaciones a reglas técnicas y dispositivos tecnológicos. Por eso ¿dónde queda el proceso?, ¿dónde la creatividad individual y colectiva?, ¿dónde su inter-subjetividad e intra-subjetividad?, ¿dónde sus expectativas y sueños?

El problema de la tecnología no es un problema de carácter técnico sino sociopolítico en el que se entretejen problemas sociales, políticos, culturales y éticos de nuestro tiempo, que la sola tecnología no va a remediar porque son acciones instrumentales regidas por reglas técnicas desde un saber empírico; pronósticos sobre sucesos observables de carácter físico o sociales que pueden resultar verdaderos o falsos, dichos comportamientos se orientan con estrategias de carácter analítico, o sea, que implican deducciones a partir de reglas de preferencias, sistemas de valores y máximas generales, enunciados que pueden estar bien o mal deducidos. (Habermas, 1996: 68)

Este aprendizaje a través de reglas de acción racional con respeto a fines, nos provee de la disciplina que representa las habilidades, la internalización de normas de comportamiento, nos dota de la disciplina que representa las estructuras de la personalidad. Las habilidades nos capacitan para resolver problemas y las motivaciones nos permiten practicar la conformidad con las normas (Habermas, 1996: 69).

En esta huella de la racionalidad técnica la pregunta por la formación, desde el pensamiento de Gadamer, carece de sentido en lo humano, no se vive la relación hombre-naturaleza como autopoiesis (Maturana, 2.002: 30) ⁶ porque circula una perspectiva reduccionista que refleja la sociedad industrial revertida en el aula como tecnología educativa o como diseño positivista a la manera de la física social de la que hablaba Comte, pretendiendo explicar los fenómenos de las ciencias sociales desde las ciencias naturales; por eso la emergencia de ideales estéticos y éticos hacia la consolidación de una perspectiva integral que irrumpa contra el olvido del ser ante el mundo de la tecnociencia...“el olvido del ser nos trajo el triunfo de los entes”. (Heidegger, 2.002: 11)

La educación, acogida en la instrumentación y en la adquisición de técnicas propias de la racionalidad instrumental para *ejercitar* la docencia, no permite atender las complejas exigencias propias del educar como ámbito facilitador de aprendizajes sobre unos campos de conocimiento disciplinar específico, y su posibilidad de ser enseñados desde la reflexión permanente sobre la sociedad y la cultura.

Por eso, es necesario recuperar la voz del educador en un escenario de formación para la vida y en la vida, como actor social en compromiso con su comunidad... una voz creativa, líder, dispuesta a alimentar un proyecto histórico y cultural en el que se reconozcan las inter-subjetividades humanas. La formación requiere pensarse desde procesos continuos que no se queden en la forma sino que vayan a la esencia, de tal manera que lo humano se reconozca verdaderamente como comprensión y reconocimiento a la diversidad de la especie humana con sus maneras de sentir, pensar y soñar.

Ante ese reduccionismo que impone la racionalidad instrumental con un modelo transmisionista centrado en la formación profesional, “hoy más que nunca se exige que las

⁶ Autopoiesis, es una palabra que asume Maturana para explicar que todo lo que pasa a los seres vivos tiene que ver con ellos y no con otras cosas; proviene de dos raíces griegas: *auto* que quiere decir sí mismo y *poiein*, que significa producir.

tareas de formar y producir investigaciones se realicen de manera articulada para hacer frente a los retos impuestos por la dinámica del conocimiento en el marco de sus exigencias éticas, sociales, culturales y de rigor científico”. (Formación de profesores de educación superior. Programa nacional, 2.000: 21)

El reduccionismo técnico instrumentalista, ya sea por ignorancia, o por perversión, conduce inevitablemente a desligar la forma del contenido, los procesos de formación con los resultados, el aprendizaje del desarrollo, la teoría de la práctica, la educación y la sociedad (Gómez, 2001:330)

Se recuerda como el origen del currículo proveniente de los discursos de la -planificación- y del -desarrollo- propios de los países industrializados especialmente Estados Unidos en los años 50, preocupado por una reforma radical y conservadora de la educación para América Latina, bajo el impacto de esas fuerzas externas producidas por la expansión económica mundial y por las corrientes inmigratorias que dieron lugar a una creciente movilización y diferenciación social.

Así se va marcando una tradición en que se perpetúan estilos de vida, modos de producción, sistemas económicos impositivos y políticas educativas que regulan esta realidad en la que difícilmente se observan cambios entre lo tradicional y lo moderno.

Los factores tradicionales parecían crear en las estructuras sociales, inmovilidades que detenían o reducían las innovaciones, aunque otras veces la tradición parecía abrir las puertas a la tradicionalización de la innovación al transformar, características exógenas de vida social en otras parcialmente endógenas, y de este modo en una relación viviente y continua con el pasado. (Apter, 1971: 83)

Esa tradición se muestra en el currículo colombiano en las últimas cuatro décadas como legado “taylorista en tanto organización científica del trabajo en que el *management* y el *training*, de origen anglosajón, se replican en la educación al estilo de las fábricas, empresas y el ejército a principios del siglo anterior, con la pretensión de la eficacia, la rentabilidad, el control social, la homogeneización de los grupos humanos”. (Martínez, Noguera, & Castro, 2003: 71).

Indica también la conversión del currículo en uno de los campos tecnológicos de mayor desarrollo dentro del ámbito de las tecnologías humanas... tecnología de la instrucción, del

adiestramiento y del *training*, trasladadas al campo de la educación a través de la transformación de las conductas de los alumnos por medio de procesos de enseñanza-aprendizaje desde el diseño instruccional en que la evaluación era revisión, medición y control permanente del proceso. (2003: 122-124).

El diseño instruccional como expresión de esa racionalidad en la educación, tiene que ver con el mejoramiento, la comprensión y la aplicación de métodos para producir los cambios deseados en el conocimiento y en las destrezas de los estudiantes para cubrir *eficazmente* el contenido del curso a través de un currículo o un plan de capacitación docente regido por una lógica corporativa de los propios formadores y por otro lado, por la lógica de las disciplinas que intervienen en la formación, en este caso reducidas a transmisión certera de conocimientos, aprendizajes reducidos a repeticiones ausentes de estrategias de indagación y de análisis de contexto.

Algunas características del diseño instruccional son: las magnitudes didácticas fundamentales centradas en el educando y sus actividades de aprendizaje; las acciones didácticas se consideran como desarrollo, configuración de ambientes de aprendizaje y tareas de aprendizaje; los sistemas de enseñanza-aprendizaje son considerados productos reproducibles de procesos de desarrollo fundados y comprobados científicamente; la calidad didáctica se define por su funcionalidad, trascendencia y calidad de vida.

Así lo curricular se minimiza en experiencias de aprendizaje planificadas como ruta de responsabilidades escolares en tanto definición de contenidos, conjunto de conocimientos o materias con planes predefinidos con sus objetivos especificados y terminales, tareas, destrezas hacia un cambio de conducta con toda una sumatoria de aprendizajes o resultados. Es un currículo que se limita a un supuesto modelo que distorsiona y pervierte el sentido de la formación por estar centrado en las adquisiciones en las cuales la conducta útil:

Reduce la formación a sólo aprendizajes en su acepción más estricta (...) y la didáctica racional a progresiones, adiestramientos sistemáticos y controles en cada etapa. Se ajusta a una lógica externa, que plantea la formación como preparatoria a la actividad profesional (o para la introducción de nuevas prácticas), es decir, anterior a ella y que se ajusta a requisitos presupuestos” Es una práctica predeterminada, preocupada por los contenidos, inspirada en el

conductismo y la pedagogía por objetivos, en los cuales la preevaluación, la actividad de aprendizaje y la post-evaluación son recurrentes. (Ferry, 1991: 70).

Estas perspectivas curriculares de carácter logo-céntricas con un infinito teórico que se quiere resaltar, no permiten comprender la irrenunciable dimensión formativa de lo educativo en que la sólo acumulación de información no permea el amplio espectro de lo humano como horizonte de realización y desentrañamiento de nuestras propias realidades desde auto reconocimientos, miradas retrospectivas, aconteceres múltiples que permitan resignificar mundos valiosos inmersos en nuestro bagaje cultural para comprender y legitimar nuestras maneras de sentir, pensar, soñar y concebir la educación.

Los conceptos de formación e instrucción están cargados de sesgos ideológicos, políticos y culturales propios en una educación tan matizada de herencias y tradiciones que perduran, se apropian o se tornan temporales; de ahí la importancia caracterizarlos con la intención de generar como ruptura y realización, una nueva configuración protagónica de los educadores en Colombia, de tal manera que adopte como papel referente la formación en sus más significativas tradiciones y en sus más promisorias visiones.

2.2 Polifonías de la formación y la instrucción

La revisión etimológica ubica el término *educación*, fonética y morfológicamente como una raíz de *educare* -conducir, guiar u orientar- pero semánticamente también refiere la raíz de *educere* - hacer salir, dar a luz- (Santillana, 1997: 45). Esta situación ha permitido la coexistencia de dos esquemas conceptuales básicos: un modelo directivo ajustado a la versión de *educare* y un modelo de desarrollo referido a la versión de *educere*. Se podría cuestionar desde esta revisión, dos maneras de conjeturar la educación: ¿*Educare* como la expresión educativa de la instrucción y *educere* como la expresión educativa de la formación? Ante esta pregunta, se requiere la revisión de sus distintas concepciones dada su condición polisémica urgida de develamientos y resignificaciones.

En la investigación se rastrean dichos conceptos con el animo de comprender cómo la instrucción y la formación se complementan, no caen en las orillas en que las ciencias las

han dejado, o en las cercanías que no se asumen con consistencia, es todo un proceso valoral de carácter dialéctico en los que es imposible hablar de un concepto sin la imbricación del otro.

Para empezar, es necesario comprender cómo se asume la formación dada su condición polisémica en los procesos educativos, en algunas ocasiones abordada desde simples conceptos inadecuadamente terminales, o en apropiaciones discursivas lógico-formales, o reducida a enunciados desligados del quehacer cotidiano y cuando no, en aparentes reflexiones.

La formación apropia algunos de sus sentidos de la instrucción, establece sus oportunas materializaciones, desvelamientos y resignificaciones; lo importante es reconocer la formación desde la perspectiva desde dónde se avizora, dada la manera como las ciencias naturales y humanas han dualizado su condición y han establecido sus particulares sesgos ideológicos.

En este panorama discursivo el ser humano se asume de carácter naturalista, biólogo y psicólogo, con un sentido de la formación que ignora la magnificencia y dimensión racional de un ser de sensibilidades, interpretaciones y emprendimientos acordes con el reconocimiento de sí mismo, del otro, lo otro y la otredad, además de su devenir histórico y social para potenciar imaginarios a la manera de esquemas contruidos socialmente que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que cada sistema social se considere como realidad. (J. L. Pintos, 2.000)

También se considera ser integral, con potenciales como sus cogniciones, complejidades, autonomías e imaginaciones creativas, sin limitaciones que lo reduzcan a memorizar o instrumentalizar acciones, por eso la formación profesional es sólo un componente de su desarrollo, la integral es aquella que contribuye a enriquecer el proceso de socialización del estudiante, afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades artísticas, contribuye a su desarrollo moral y abre su espíritu al pensamiento crítico.

2.2.1 Formación natural

Este concepto, génesis en la antigüedad en tanto manifestación externa, se reducía a la figura humana bien formada desde lo aparente o lo natural orográfico, con la pretensión de acercarse al concepto de cultura fundamentando lo humano desde las disposiciones y capacidades naturales del hombre.⁷

“La formación externa del hombre [...] sin una forma interior es simple brillo; la formación del gusto sin la formación del corazón es simple cultura, la formación del entendimiento sin la formación del corazón y del gusto es simple ilustración”. (Posselt, cit en Vierhaus, 2.002: 22)

Esta acepción magnifica toda la expresión de la genética humana con su plasmación de potencialidades, etapas evolutivas, desarrollos psicológicos que interaccionan con la cultura, el contexto social y los aprendizajes en ambientes en que van adquiriendo sus propias seguridades o inseguridades, identidades o disonancias, informaciones, lenguajes y contextos. Establecida en la arista de las ciencias naturales o empíricas, su esencia es la predecibilidad, en la que se quieren rotular los aconteceres humanos de carácter moral, ético y estético; el método es de una evidente perspectiva objetual que no permite reconocer el amplio espectro de los fenómenos espirituales y sociales, sólo quiere ver lo humano y lo social a la manera de dichas leyes y principios de las ciencias naturales.

2.2.2 Formación cultural

Situada en la arista de las ciencias sociales y desde una perspectiva fenomenológica, emerge una nueva pregunta por la formación con el ánimo de forjar otra imagen de lo humano desde el encuentro con los argumentos que posibiliten la inspiración de otros sentidos, tensiones, movimientos, búsquedas incesantes de trayectos des-equilibradores para redimensionar las disposiciones y capacidades naturales del hombre en las que indefectiblemente se infiera la cultura en tanto patrimonio del hombre culto.

⁷ La formación es un concepto básico del Humanismo y su desarrollo permitió su comprensión en las ciencias del espíritu desde Dilthey y el ascenso a una connotación que trascendió lo meramente naturalista de su origen. Gadamer, 1984, pp. 38 - 48.

Habría que comprender el humanismo desde las distintas dimensiones que lo fundamentan: sentires, preocupaciones, instancias creadoras, auténticas rupturas y realizaciones; lo cual significaría considerar de singular importancia, contenidos como contextos, personas y procedimientos, tanto en los procesos educativos como en la concepción de formación que les subyace como fusión de ciencias y disciplinas. Un humanismo que como valor cruce todas las acciones humanas: el arte, el trabajo físico, la política, las ciencias, el deporte y las leyes; una cultura como creación de lo humano lejos de antivalores, resentimientos, discriminaciones, enajenaciones, y más próxima a sentimientos de respeto, lealtad, felicidad y construcción mutua.

Horizonte de significaciones generoso con el pensamiento de Gadamer (1984) sobre la formación, concepto básico del humanismo como encuentro consigo mismo al repensar las acciones humanas desde la relación con el entorno, en proceso de interacción para la adquisición de la cultura. Toda una andadura para el encuentro con los procesos formativos, con las nuevas acepciones de formarse, de desentrañar, resignificar y armonizar los sentidos de la educación para apropiarse la belleza y la decencia que nos exige el estar sustantivamente en el mundo, con el mundo y con los otros desde las filialidades asumidas en la formación docente, hacia “el acontecer del diálogo, el fortalecimiento de la autonomía... como encrucijadas a dilucidar por y para la pedagogía”. (Gutiérrez, 2.002).

Itinerario de abordaje para acoger nuevos paisajes ante unos procesos formativos convertidos en imágenes percederas que rinden culto a la información, a la ciencia extraña e inconciliadora con el papel de los sueños, revelaciones y percepciones, dado su minúscula concepción de la formación depositaria de conocimientos fracturados, determinizados en el recuadro de una filosofía encerrada en supuestos⁸ mecánicos, cuantitativos, formalistas, casuísticos, sin percepción de la globalidad. Toda una apología yuxtapuesta con lo creativo, lo emotivo, lo libre, lo afectivo, en una racionalidad técnica en la cual la inteligencia parece ciega.

⁸ El Enfoque Reduccionista lo conciben Edgar Morín y Anne Kern como el reconocer una serie de factores para regular la totalidad de los problemas.

La formación, amparada en un discurrir ético, teje una relación de alteridad que reconoce, acoge y acompaña porque la palabra se foguea y se construye con el otro, los deseos se comparten, los sueños seducen a crecimientos no forzados ni impositivos como seres humanos, a inquietudes por ese otro y sus realidades, a entregas asimétricas en tanto soy responsable del otro sin esperar nada a cambio; formación que en nuestro caso nos permea y nos provoca como educadores (Zambrano, 2.000: 12). Esa educación desde un horizonte ético invita a una pedagogía de la radical novedad en la que se va más allá del reduccionismo instrumental. (Barcena y Mélich, 2000:12).

Comprender la formación como totalidad remite a los trayectos del *Bildung* neohumanista alemán, como legado fundamental con gran sentido de mediación entre la libertad individual del sujeto y la vocación cosmológica de mejoría del género humano, no sólo desde el plano intelectual, también desde otras zonas más sensibles y dinámicas del hombre como el valor de lo ético, lo estético y lo axiológico; es el *Bildung* que atesora espíritu con teoría de la educación, adopta pedagogía unida a la ilustración y se identifica con la voz latina *humanismus*, con la griega *paideia* pensada como virtud; todo ello para la contingencia de abrir las puertas a la espiritualidad en su condición de hombre capaz de dar sentidos a la vida en una época marcada por las convulsiones bélicas.

El *Bildung* es el acento alemán de la formación, es la cultura que procesa las adquisiciones del hombre, es patrimonio del hombre culto que avanza, prosigue y no se cuadrícula, ni se limita a -objetivos de formación- por el contrario, va más allá del cultivo de la capacidad y el talento. Una formación general humana en todo sentido y no sólo como una preparación para una profesión específica, siempre bajo la dirección de la evolución del pensamiento, pero dirigida al mismo tiempo hacia el mundo moral y del mismo modo hacia el mundo artístico. (Natorp, 1975: 134-136).

Etimológicamente el equivalente latino para formación es *formatio*, en inglés *form* y *formación*, en alemán *bildung* y sus desviaciones *formerung* y *formatión*. *bildung* y *geist*, en tanto formación y espíritu asumen plenamente un valor paradigmático entre el horizonte teleológico y axiológico; este compromiso del pensamiento alemán tiene en cuenta las

posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Holderlín), en el desplegar de las potencialidades auto-formativas (Goethe) y en el carácter dialéctico de la formación (Hegel). (Ipland, 1998: 10-11)

La formación en el neohumanismo alemán ilumina la pedagogía, se constituye en la más importante aportación del clasicismo germano del siglo XIII y en el escenario imprescindible de vida de las ciencias humanas del siglo XIX; el *bildung* es la misma historia de la modernidad y, por ende, del sujeto moderno que con su consabido humanismo y optimismo pedagógico se ha presentado como un instrumento de culturización en íntima relación con otras expresiones como la de *geist* -espíritu- y *freiheit* -libertad- constituyendo una tríada para una pedagogía que descansa en lo humano (1998: 8-9).

El *Bildung* da otro sentido a lo humano dada su textura compacta, recia a las fragmentaciones, holística y yuxtapuesta a la razón ilustrada de coraza mecanicista y biológica, saturada de posturas repetitivas, poco reflexivas en tanto producto de su inmersión en la tecnociencia; como transcurso interior y espiritual eleva la condición humana a procesos de emancipación intelectual desde dimensiones estéticas y morales; en otras palabras, es la apertura subjetiva de la formación para aproximarse a una disposición humanista.

Las preguntas que tal desafío inspiran son ¿llegó dicho pensamiento a Colombia? y si así fue ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con qué posibilidades de recepción, asimilación y potenciación? o ¿cuál la tendencia que se asumió, si se consideran las metamorfosis sufridas por el *bildung*?, ¿cómo potenciarla desde la interlocución que armonice lo universal con lo local y lo regional?

Hay que tener presente en la formación docente, la simultaneidad en la construcción de identidades supranacionales, mecanismos de comunicación y de globalización cultural,

junto con un retorno, una demanda creciente de reconocimiento cultural-local que tiene que ver tanto con aspectos valóricos como políticos; y si se comprende que:

Uno de los desafíos de la formación docente es la globalización cultural, que junto con la económica y financiera, está provocando un doble fenómeno: Homogeneidad cultural en el sentido que todos tenemos la posibilidad de acceder a los mismos bienes culturales, a los mismos códigos, a los mismos mensajes... y Heterogeneidad porque simultáneamente existe el fenómeno de pérdida de identidad cultural, que provoca en muchos sectores un retorno a la demanda del reconocimiento de su propia identidad . (Tedesco, 2001: 46).

Es significativo subrayar cómo el concepto de *bildung* sufrió transformaciones como la del neohumanismo alemán. En el periodo de la República de Weimar su argumento es el historicismo de Dilthey con una dimensión más individual. A partir de 1919 y dadas las nuevas configuraciones propias de un régimen político republicano, tiene un sentido espiritualizador y democrático en transición de lo individual, lo interior, lo privado; condición de exterioridad, de lo público, lo político y lo social, en armonía con las ciencias del espíritu que se constituyen, con Gadamer, en las verdaderas administradoras del humanismo, voceras de lo cotidiano, resistentes a mecanismos abstracto-formales regidores de acciones del hombre, tanto a nivel político, como social y científico. Esta manera de asumir el *bildung*, generó procesos educativos que se deslizaron desde dos ejes: formación y cultura... para una pedagogía de la cultura. (Ipland, 1998: 12).

En 1933, año del ascenso del nacional socialismo, el *bildung* perdió su brillo de creatividad y humanismo, se transformó en *bindung* que reprocha el sentido crítico, la capacidad del juicio autónomo y la creatividad personal ante la barbarie y la destrucción que azotó a Europa entre 1939 y 1945. Un ser humano rotulado para la dependencia y el sometimiento, nefasto, a decir de Gadamer, para las ciencias humanas y por tanto para la pedagogía.

La época de 1958 a 1970 señaló el inicio de una concepción educativa pragmática, tecnocrática e instrumental ante el contexto socio-político y las nuevas exigencias económicas, estratégicas y experimentales, como el lanzamiento del *Sputnik* que imprimió una dinámica la cual desvirtuó la intencionalidad de las ciencias del espíritu y de la pedagogía filosófica y, por ende, del *bildung* clásico. Estas corrientes del *bildung* corresponden a tendencias empírico-experimentales, ético-normativas y tecnológico-

instrumentales (1998:14) por tanto, desarrolladas en los procesos educativos de distintas épocas alemanas y luego en otras latitudes.

El apabullante crecimiento de la producción de conocimientos científico y su traducción exitosa al campo tecnológico, que daba cuenta del control del hombre sobre la naturaleza, constituía el mejor referente discursivo para fundamentar dichos cambios; se avecinaba la conversión de la raigambre filosófica de la pedagogía y su quehacer por el pragmatismo de la certeza filosófica.

La pedagogía tradicionalmente se concebía como un saber práctico, dimensión y producto del quehacer del artesano, idea contenida en el término aristotélico de *tekhné* que recoge la experiencia del maestro como elemento anclaje de la reflexión teórica; es entonces, la enseñanza, el lugar de la construcción de los saberes objetivos a partir de la interacción comunicativa entre los sujetos (Federici y Mockus, 1984). “Esta forma de acción que depende del ejercicio de una habilidad –*tekhné*– siempre es resultado de la idea, imagen o patrón de lo que el artesano quiere hacer”. (Grundy, 1994: 19).

En esta tradición pedagógica se instala el enfoque de la tecnología educativa de irrefutable reivindicación objetiva, empírica y cuantitativa para una condición humana certificada desde sus acciones productivas, sus fines y no procesos, lo cuantitativo y no lo cualitativo, lo biológico y no lo cultural; noción sobre la formación convenida a intereses y, finalmente, escindida de la armonía y totalidad del ser humano. Un *bildung* empírico experimental y técnico instrumental.

La formación para Gadamer, tiene una configuración histórica-hermenéutica en tanto lo fáctico de la comprensión como experiencia, el carácter lingüístico e histórico del trabajo interpretativo y la construcción de sentidos sin renuncias a la tradición histórica. Devenir del ser como formación constante, más allá del mero cultivo de capacidades previas, símbolo de una hermenéutica arraigada en lo teórico y lo práctico, sin aislamientos en alguna de las dos instancias porque se desarrolla desde la fusión de las mismas; formación

no sólo desde la perspectiva técnica porque el ser humano lo afecta también lo espiritual; por eso lo prático se torna en condición humana.

Así los preceptos de formación anteriores o posteriores a Gadamer han tenido un sentido pragmático producto de momentos histórico-políticos, condicionados a estos intereses con intenciones no totalitarias de la condición humana y ajenos a ciertas tradiciones propias de las identidades culturales de los sujetos, a sus propios procesos de autonomía, a la creatividad como instancia de innovación y de interlocución como posibilidad pedagógica.

La formación desde la esencia formal de la generalidad, es acogedora de esencias humanas integrales, es ser espiritual con capacidad de abstracción y des-ensimismamiento para tomar distancia y emprender el retorno así mismo.⁹ Así, “La filosofía y las ciencias del espíritu tienen en la formación la condición de su existencia (...) el hombre no es por naturaleza lo que debe ser”. (Gadamer, 1984: 40-41).

“La formación comprende un sentido general de la medida y de la distancia respecto a sí mismo y en este sentido, elevarse por encima de sí mismo y hacia la generalidad, verse a sí mismo y ver los propios objetivos privados con distancia, quiere decir, verlos como los ven los demás”. (1984: 46).

Se colige como el hombre adquiere un poder, una habilidad con que gana un sentido de sí mismo; ese -sí ganado- de la conciencia que trabaja, que contiene todos los elementos de la formación práctica y la formación teórica. La práctica es distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado para atribuirse a sí mismo una generalidad; aquí puede reconocerse también el espíritu histórico: “la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser del otro”. (1984: 42).

La formación teórica consiste en aceptar la validez de otras cosas también y encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa, o sea, un continuo proceso de incorporación de lenguajes y costumbres para ocuparse de lo no inmediato, de lo extraño,

⁹ Hegel retoma principios de Kant, referentes a “la cultura” como: capacidad, disposición natural, obligación para consigo mismo y acto de libertad del sujeto; es el autor que con mayor agudeza asume la Formación.

para ir más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente, con lo que asume el paso de la naturalidad a la espiritualidad; esta manera en la que se incluye la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extrañas significa continuar un proceso formativo que empieza mucho antes “cada individuo que ascienda desde su ser natural hacia lo espiritual, encuentra en el idioma, costumbres e instituciones de su pueblo, una sustancia dada que debe hacer suya de un modo análogo como adquiere el lenguaje”. (1984: 43).

El ser humano se eleva desde su inmediatez, su singularidad, su condición biológica-homínida, por tanto física, mecánica y química, hacia la universalidad, el ascenso a la condición humana, superando ese solo estado natural, para tener la doble vertiente de su singularidad y universalidad. En el mismo sentido, la formación puede ser algo exterior al ser humano, se inicia desde la posibilidad de dar forma a las disposiciones naturales que le permiten gradualmente ascender, debido a que el hombre no está organizado para ser lo que debe ser, como sí lo está el animal, por eso el concepto se articula con el de cultura. (1984: 42).

Es posibilidad de habitar la cultura por ser nicho de formación (Echeverry, 1996: 9-12) en los entramados de la pedagogía, ser humano que se recrea y crea en ella, vive, sueña, seduce, imagina, se siente respaldado o minimizado, se proyecta impregnado a ella como su propia piel; de ahí que la formación implica una actitud vital de autoreconocimiento y proyección al mundo; comunión de maestros, estudiantes y comunidad educativa amalgamados en un acto de vida.

Los estudios culturales necesitan desarrollar un currículo y una pedagogía que pongan de relieve el papel mediador y político de los intelectuales (...) a los estudiantes se les debe proporcionar las herramientas críticas que van a necesitar para comprender y dismantelar la racionalización crónica de determinadas prácticas sociales nocivas, al tiempo que asimilan el conocimiento y las habilidades necesarios para replantear el proyecto de liberación humana. (Giroux, 1997: 203).

La formación se fundamenta en la interpretación integral de una cultura, la personalidad se dimensiona desde el lenguaje, el trabajo y los complejos procesos de socialización que se construyen en las interacciones propias de las experiencias con el mundo y con sus distintas formas de convivencia. Es reconocimiento de las acciones pedagógicas de la cotidianidad,

que no pueden ser estudiadas tecnológicamente, ni tampoco planificadas de antemano, ni ordenadas racional, lógica o axiomáticamente, puesto que la racionalidad técnica con sus diseños instruccionalistas no posibilitan comprender la complejidad del género humano.

Ante la inquietud por los predeterminismos de visos culturales legendarios, repetitivos y certeros, surge la provocación por transformar espacios de formación dignificados en la configuración de lo humano, en la autonomía, en el cambio y la perenne reflexión a partir de referentes y estrategias pedagógicas con nuevos ámbitos de desarrollo.

Se intuye una formación de perspectiva culturalista que rebase el individualismo y permita aproximarse a la complejidad como realidad múltiple desde el encuentro con el otro ser humano. Pareciera ser que la pregunta por el hombre. ¿Quién soy yo?, ¿qué soy yo?, ¿con quién voy?, ¿para dónde voy?; ¿qué papel juega el currículo en mi formación humana?, ¿el currículo me deja volar?, ¿me deja soñar?, ¿me posibilita mediar con las múltiples realidades? o ¿será necesario deconstruir el currículo para que la formación adquiriera otra dimensión? Es la búsqueda y pleno reconocimiento del ego y el alter para avanzar a lo común, a la identidad, al encuentro en las singularidades y las generalidades; así se puede comprender el sentido de la formación de tal manera que articule sensibilidad, ética y estética.

En este recorrido por el encuentro con la formación, es necesario persistir en el discernimiento de la diferencia entre cultura y formación, esta última en Humboldt, como “algo más elevado, más interior al modo de percibir que procede del conocimiento y sentimiento de toda la vida espiritual y ética que se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”. En otras palabras, la exploración de capacidades, talentos y sensibilidades reconocidas en procesos intra e inter-subjetivos, como constante progresión y desarrollo del ser. (Cit. en Gadamer, 1984: 39)

El tacto, categoría de la formación en Hermhotz, tiene una connotación tanto estética como histórica; el sentido estético consiste en calificar, seleccionar y separar, por ejemplo, lo bello de lo feo, lo bueno de lo malo; el sentido histórico consiste en saber lo que es posible

de lo que no es y simbolizar el pasado del presente. Se recalca con esto, cómo la formación no es cuestión de procedimiento o de comportamiento sino del ser en cuanto devenido, abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. (Cit. en Gadamer, 1984: 46).

Por eso el tacto es inaprendible e inimitable, inexpresado e inexpresable, tener tacto es saber evitar, mantener la distancia, evitar lo chocante, el acercamiento excesivo y la violación de la esfera íntima de la persona. Tampoco se limita al fenómeno ético porque el tacto que opera en las ciencias del espíritu no se agota en un sentimiento inconsciente, sino que es al mismo tiempo una manera de conocer y una manera de ser.

La formación en Vico relaciona lo verdadero y lo justo (Cit. en Gadamer, 1984: 50-51), significa tener un saber que permita ir al encuentro con lo supuestamente evidente desde la resignificación de lo verosímil y lo justo; la formación como el ámbito para nuevos y constantes argumentos se constituye en un reconocimiento del encuentro con el otro, desde el cual a su vez, se reconocen otros abordajes de la ciencia, se establecen posibilidades, sin desconocer como lo imprevisible, lo espontáneo y cotidiano que subyace en ese vivir de humanos, más que complemento es su esencia. Por eso no se trata de un saber técnico basado en objetivos sino de un saber práctico que se mueve por principios generales hacia la situación concreta inmersa en sus circunstancias.

Por consiguiente, el ser humano posee la capacidad de aprender a través de la experiencia y la educación, como medios por los cuales puede desarrollar todas las facultades que posee, por esta razón, es un proceso continuo que empieza desde el nacimiento y sigue el desarrollo natural de las facultades latentes del ser humano: sensación, memoria y comprensión, por lo que la educación toma como punto de partida a la naturaleza humana. El ser humano debe descubrir por sí mismo las presiones del ambiente; en este proceso el rol del educador sería exclusivamente propiciar ambientes naturales en los que pueda darse este aprendizaje y “no tratar de inducir conocimiento alguno a través de la instrucción”. (Soetard, 1994: 435, 436).

De ahí la reprobación al conocimiento libresco y la reivindicación del saber en contacto con las cosas, el reproche a toda instrucción retórica basada en el discurso verbal dado que el interés es aprender desde las preguntas y no desde las respuestas preestablecidas. No se trata de enseñar saberes sociales clasificados y ordenados, sino de aprender a pensar por sí mismo: sólo el que piensa por sí mismo puede llegar a ser él mismo; la enseñanza para la libertad desde la libertad, supone una educación crítica consigo mismo y con el mundo que le rodea.

Es por esto que el concepto de formación rebasa operacionalizaciones, asignaciones reduccionistas como habilidades, destrezas particulares, objetivos específicos de instrucción, estos son sólo medios para formarse como ser espiritual capaz de romper con lo inmediato, natural, particular y ascender a la universalidad a través del trabajo y la reflexión filosófica que parte de las propias raíces. (Florez, 1994: 109).

En todos estos conceptos se da un hilo conductor... la trascendencia del ser humano como proyecto sin la posibilidad de un límite en tanto ser de apertura a lo infinito, porque aprendizaje y experiencia no se constituyen en dispositivos que predeterminan; se trata de comprender que sólo tomando distancia de sí mismo se puede ir al encuentro con la generalidad, el contexto y el otro para el regreso a mi mismidad.

A continuación se presentan diversas acepciones de la instrucción en las cuales el concepto se insinúa como: simple estrategia de capacitación, prescriptora de normas y códigos, educadora en la moralidad y virtud, significada en la pedagogía, eje central del proceso educativo y estrategia didáctica que apenas le apunta a la tecnología educativa. En algunas de ellas, desde luego, se entroniza una perspectiva formativa, que establece y dirige su mirada desde una condición de lo humano propia de sus huellas en el mundo de la vida; en otras se obstaculizan y pervierten las reales intenciones formativas...

2.2.3 La instrucción - capacitación y adiestramiento

Esta acepción se circunscribe a proveer hechos y conocimientos técnicos a los seres humanos en tanto capacitación para juzgar por sí mismos, desplegar distintas acciones, participar en el sector productivo con un carácter objetivo e imparcial dado que hace referencia a los conocimientos que se pueden adquirir por cualquier medio y sobre cualquier tipo de materias.

Una persona se puede instruir sin la necesidad de un maestro dado que la lectura o las conversaciones mantenidas instruyen aunque puedan o no educar; para no caer en la mera instrucción se requiere una educación que supere los obstáculos que supone tener un tiempo asignado a cada materia, unos plazos que marcan las planificaciones, la cantidad y la heterogeneidad *homogenizante* de estudiantes que se dan en los centros educativos actuales; el sentido debe ser el desarrollo de todas las capacidades humanas teniendo en cuenta la individualidad de cada ser, en tanto dueño de sus propias ideas, hábitos y comportamientos cotidianos.

La instrucción se convierte en el aprendizaje de los conocimientos que se necesitan para cumplir una función social, la educación abre caminos de emancipación y de preparación para la vida; la instrucción se dirige principalmente a suministrar conocimientos positivos por lo general concretos y ya instituidos, la educación despliega el desarrollo humano en general tanto desde el punto de vista físico como cognitivo, motivacional y volitivo. La instrucción es capacitación o adiestramiento que se da a un individuo para que esté en posibilidad de realizar un tipo de trabajo en específico, la educación es un proceso social de transmisión de sensibilidad, conocimientos y valores normativos que ayudan al individuo en la aprehensión cognoscitiva de la universalidad física y social; la educación tiene como finalidad nutrir la formación integral del individuo... en tanto proceso concientizador, la instrucción es capacitación.

La instrucción es parte del proceso educativo, la tendencia es hacia la educación sin relegar la instrucción. El imperio de la instrucción en el ocaso del siglo XX, es la forma más

cómoda y defendida en la mayoría de las instituciones escolares, una enseñanza reiterada, organizada y desempeñada a la manera de función intelectual atenta tan sólo a la inteligencia del alumno y no a la integridad de su naturaleza, ni al despertar las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de los sentimientos, de su moralidad y de su carácter; al salir de la institución educativa acaba para él toda educación en las aulas donde sólo la instrucción material impera. (Giner, 1915: 144).

Se absorbe la educación, en la mera instrucción, cuando se orienta primordialmente al estudio de contenidos que el alumno debe aprender para luego demostrar por medio de un examen, lo que acumula a veces de manera acrítica o memorista... se reduce de esta forma la tarea de educar a la de instruir. Sin negar la eficacia educativa de la instrucción, no se puede omitir que no basta ser instruido para vivir en las condiciones que se presuponen cuando se reclama una buena educación; el proceso educativo constituye una unidad de influencias que abarca todas las esferas del desarrollo del educando: cognitiva, afectiva, volitiva, física. Admite así un sistema integrador de múltiples influencias que aunque en algunos momentos se dirige con mayor énfasis a una esfera en particular o a un componente específico de esta en mayor o menor medida, también se implican las esferas restantes.

Desde la intencionalidad de esta investigación, se adjudica como error tomar la mera instrucción por toda la educación; generalmente en esta concepción se inscriben maestros, educandos y comunidad preocupados sólo de exterioridades, inducidos por esa confusión de conceptos a una educación como adquisición de muchos conocimientos en poco tiempo, sin comprender otras dimensiones necesarias para formar al hombre, con lo cual la educación es mutilada.

Esta carencia manifiesta en el horizonte de la vida de los sujetos tiene su origen en la misma escuela preocupada más por instruir, por desalojar la enseñanza de su carácter formativo, al revestirla de una didáctica para la memorización y la repetición con lo que la educación –verdadera- la que estimula la voluntad, el carácter, el compromiso ético, forma los modales, las costumbres, perfecciona y ennoblece todo nuestro ser, queda cuando no

nula por completo, reducida a su mínima, más estrecha y más vacía expresión. (Costa, 1916: 139).

El ser humano sí puede ser educado sin llegar a ser siempre instruido y puede ser muy instruido sin haber recibido una esmerada educación; cuando se trata de desarrollar al hombre por completo se trata de educarlo; cuando sólo se desea perfeccionar alguna de sus facultades, la inteligencia, entonces se desea instruirlo. Educación es el término genérico, Instrucción es el término específico.

Una de las críticas más serias a la educación es la poca consistencia en aprendizajes para el estímulo del pensamiento crítico y creativo, sólo abstracciones aisladas en lugar de ver el proceso educativo como un *todo* universal donde existan elementos de juicio críticos y se analice la situación social, económica y política en función de los conocimientos adquiridos, así como en la reflexión de la geopolítica mundial, su ubicación geográfica y los antecedentes históricos del desarrollo de la humanidad y sus pueblos.

2.2.4 La instrucción - aprendizaje prescriptivo

La instrucción¹⁰ desarrollada desde el aprendizaje por descubrimiento, es guía de la pedagogía al estilo de una teoría prescriptiva sobre cómo proceder para obtener ciertos resultados, que además sean neutrales con respecto a los fines, pero exhaustiva con relación a los medios. (Bruner, 1972: 41).

Es muy posible que no sólo se esté entrando en un período de madurez tecnológica en el que la educación requerirá una constante redefinición, sino que por el porvenir, entrañe cambios tan rápidos en la tecnología específica que las destrezas limitadas resulten obsoletas poco tiempo después de haber sido adquiridas. (1972:63).

¹⁰ Jerome Bruner, psicólogo estadounidense, nació en Nueva York en 1915, se graduó en la Universidad de Duke en 1937, después marchó a la Universidad de Harvard, donde, en 1941 consiguió su título de Doctor en Psicología. En 1960, fundó el Centro de Estudios Cognitivos de la Universidad de Harvard, aunque no inventó la psicología cognitiva, le dio un fuerte impulso. Tiene una abundante producción de libros y artículos científicos: *Hacia una teoría de la instrucción*, Ed. Uteha: México, 1972; *Acción, pensamiento y lenguaje*, Editorial Alianza: Madrid, 1984; *El habla del niño*, Paidós: Barcelona, 1986; *La importancia de la educación*, Paidós: Barcelona, 1987 y *Actos de significado*, Alianza Editorial: Madrid, 1991, entre otros.

Una teoría de la instrucción es prescriptiva en tanto tiene reglas respecto al modo más eficaz de lograr conocimientos y destrezas, además brinda una medida para hacerla crítica o para evaluar cualquier modo particular de enseñanza o de aprendizaje; es normativa dado que formula criterios y condiciones para satisfacerlos comúnmente de carácter muy general; e intenta exponer los mejores medios para hacer que los aprendices tengan esa noción. Se constituye para atender la forma en que se desea enseñar para un mejor aprendizaje de ahí el papel que juegan las destrezas en su proceso, como lo plantea Bruner. (1972: 63-64)

Para la adquisición de las habilidades se exponen los contenidos y se dirigen las acciones de tal manera que el estudiante alcance el objetivo final al reordenar la información, e integrarla con la estructura cognitiva y luego reorganizar, transformar o combinar de forma integrada para que se obtenga el aprendizaje deseado; de este modo, la rigidez del proceso instruccional garantiza la eficacia del logro de los objetivos, lo que hace suponer lo adecuado del aprendizaje si se lleva a cabo en laboratorios, talleres de conformación y confección de materiales, artesanías, etcétera.

En esa relación entre instrucción y aprendizaje en la educación, los legados más importantes son aprendizaje por descubrimiento, diálogo activo, formato adecuado de la información, currículo en espiral, extrapolación y llenado de vacíos. En el aprendizaje por descubrimiento el instructor motiva a los estudiantes a que ellos mismos descubran relaciones entre conceptos y construyan proposiciones. En el diálogo activo instructor y estudiante involucran un diálogo activo (p.ej., aprendizaje socrático). En el formato adecuado de la información, el instructor se encarga que la información con la que el estudiante interactúa esté en un formato apropiado para su estructura cognitiva. El currículo espiral trabaja periódicamente los mismos contenidos cada vez con mayor profundidad para que el estudiante continuamente modifique las representaciones mentales que ha venido construyendo. En la extrapolación y llenado de vacíos, la instrucción se diseña para hacer énfasis en estas habilidades por parte del estudiante.

Toda la perspectiva planteada permite comprender la instrucción desde el aprendizaje y los procesos cognoscitivos tales como la solución de problemas, la determinación de

conceptos, el pensamiento y reconocimiento perceptivo en que el desarrollo de estímulos y sanciones es importante.

2.2.5 La instrucción - moralidad y virtud

Hay otra acepción del concepto de Instrucción de Jean-Frédéric Herbart, donde la educación es altamente moral y virtuosa y su propósito es la instrucción, es decir que ésta es la única base de la educación, ajena a utilitarismos, en acuerdos de la voluntad con las ideas éticas, forjando el concepto de interés como ley de la instrucción y con unos conceptos empíricos, especulativos, estéticos, sociales y religiosos. (Compayré, 1994).

La educación depende de la instrucción desde la cual aspira a formar un individuo, lo que significa una educación en cuya esencia hay principios morales y virtuosos a partir de la propia experiencia del sujeto: libertad interior a partir de los deseos, voluntad, interés religioso, inclusive por encima de la cultura intelectual y de las influencias del mundo exterior; de ahí la existencia de una pedagogía que comparte escenario con la metafísica, la lógica, la estética y la moral.

Sistema educativo amplio y completo, aplicable tanto con adolescentes como con los primeros infantes, fundado en la experiencia y en la historia natural del espíritu; por tanto la educación aspira a formar al individuo con base en la moral y la virtud como fines supremos; educación adherida a la instrucción, con las ideas y conocimientos como recursos de los buenos sentimientos y virtudes del carácter.

Esta propuesta pedagógica vertida de la psicología, conjunto de entidades: metafísica, lógica, estética y moral, se construye sobre el *espíritu* y no sobre sentimientos transitorios, es proceso de instrucción moral, exploración de deseos y voluntad de las personas para lograr la libertad interior, liberación de todas las influencias del exterior y conversión en ser autónomo capaz de sacar de su interior las reglas de conducta y los preceptos morales. (1994).

La instrucción en tanto única base de toda la educación, no se escinde en educaciones distintas, una intelectual y una moral, porque la naturaleza de la mente es una por lo tanto sólo hay una educación: la educación a través de la instrucción educativa; así instruir al espíritu es construirlo a partir del interés que suscite la educación para que sea agradable, llame la atención, invite a la curiosidad, el interés y se constituya en sentimiento de vida espiritual. (1994).

Para Herbart, en la enseñanza hay cuatro momentos o grados por recorrer: claridad, asociación, sistematización y método; además, de sucesivamente mostrar, asociar, enseñar y filosofar. Sumados a estos cuatro momentos o períodos de la enseñanza, también hay tres modos para emplear en cada uno de los cuatro pasos de la enseñanza: el método descriptivo, el método analítico y el método sintético. La enseñanza analítica es el primer paso de la instrucción y debe preceder a toda exposición didáctica. El segundo momento de la enseñanza es la asociación como trabajo de comparación que permite captar las relaciones de las intuiciones. El tercer grado de la enseñanza consiste en sistematizar desde la intervención del método sintético, momento para que el maestro enseñe lo que el alumno no podría descubrir por sí mismo, a través de una conversación con preguntas.

Aquí, Herbart, recomienda claridad, concreción, precisión; en fin, enseñanza animada y atractiva, por lo que pedía que el maestro tuviera talento, que hablara bien, etcétera. El maestro después de su lección guarda silencio, para que el alumno muestre con su trabajo personal que ha aprovechado la instrucción, lo probará con redacción, ejercicios originales y solución de problemas.

Otros conceptos del sistema pedagógico de Herbart son la concentración para relacionar todas las ideas subordinadas a una idea dominante, la reflexión para recordar las ideas ya encerradas en la conciencia, las ideas *provocadas* que demandan un esfuerzo y se presentan sobre todo en los ejercicios orales de memoria, y las ideas *espontáneas* que se remontan libremente por ellas mismas a la conciencia. Tanto las ciencias humanas como las naturales, son el fundamento de la instrucción. (Compayred, 1994).

Herbart se inspira en Comenio sobre la tesis de una educación para todos en todas las cosas y totalmente en búsqueda de una cultura universal para la formación desde la plenitud, la rectitud, la integridad, la perfección de la naturaleza humana y la felicidad; fusión ético-psicológica para una pedagogía con estatuto científico, *desde allí la simbiosis instrucción - formación de manera inseparables*.

La educación preocupada del carácter y la instrucción sedimentada desde una didáctica a través de la doctrina de los pasos formales, enunciada con bases psicológicas de la didáctica del siglo XIX y los rudimentos de las teorías del aprendizaje que surgirían en el siglo posterior. Esta doctrina se fundamenta en la aplicación de la atención a un objeto aislado para estudiarlo en su totalidad, para asociar diversos objetos o elementos, dado que ofrecen la forma o modo general como el educando se apropia de los conocimientos: 1. Claridad [intuición] o mostración del objeto. 2. Asociación o comparación. 3. Sistematización: coloca el elemento nuevo dentro de un todo ordenado. 4. Método o aplicación: proporciona los efectivos nexos constitutivos de un sector de la experiencia para el tratamiento eficaz de casos concretos, dificultades nuevas, etcétera. (Herbart, s/f: 9).

La doctrina de Herbart ejerce una influencia en Alemania, siglo XIX, sobre todo en lo relativo a la formación de educadores, base de la formación pedagógica en escuelas normales y universidades. No obstante Paul Natorp imagina un sistema de pedagogía social que reacciona ante la teoría herbartiana que predomina en la educación alemana del siglo XIX, en tanto reivindica la posibilidad de una ciencia de la educación separada de la filosofía y del carácter social de la educación.¹¹

Las recriminaciones formuladas contra la teoría de Herbart parten de la presunción de reducir toda la vida psíquica al plano intelectual, concepción de las representaciones de carácter funcional, que tienen sólo alcance cognoscitivo; interpretación en un sentido estrictamente intelectualista porque se desenvuelve en un medio cultural heredero de la

¹¹ La obra de Paulo Natorp, representa continuidades y contrastes respecto del clima intelectual propio del idealismo filosófico alemán, revitaliza el pensamiento idealista en este terreno, sobre el cual dominaban aún el Tratado de Pedagogía de Emmanuel Kant, los Discursos a la nación alemana de Fichte, muy influido ambos por las ideas y los temas Rousseauianos y las observaciones de Wilhelm Dilthey. Kant, Fichte y Dilthey constituyen los referentes “filosóficos” de Natorp, mientras que en el terreno más pedagógico sobresale la figura de Johann Friedrich Herbart.

ilustración y vida de la razón. Se salva del aparente intelectualismo exacerbado, gracias a la doctrina del interés que le liberó de haber incurrido en un craso intelectualismo. (Fermoso, 1985: 153-170).

De esta manera el sentido de la pedagogía es la formación humana como posibilidad experiencial del ser humano, como diálogo de racionalidades y reconocimiento de potencialidades a partir de su permeabilidad como sujeto educable a la virtud, a las ideas éticas sintetizadas en libertad, plenitud, perfección benevolencia, derecho y equidad.

2.2.6 Instrucción – significativa, no única

Natorp, desde una perspectiva sistémica y científica del conocimiento pedagógico y de su práctica abre el abanico a un concepto más profundo, el de formación de las facultades intelectuales en que la instrucción propiamente dicha de carácter enciclopédico queda incluida como una parte importante pero no exclusiva; pedagogía como la ciencia de la formación –*Bildung*- en tanto fundamento teórico para distinguir las cuestiones referentes a la educación y a la instrucción.

Coincide con Herbart en que es necesario buscar el fundamento teórico de la pedagogía en la filosofía, pero disiente en que la ética debe ocuparse de la determinación del objeto y fin de la educación y la psicología, el camino y los medios. Natorp al pensar la pedagogía como ciencia de la *formación*, reivindica la unidad del sujeto de la práctica educativa y sostiene que es preciso acudir también a la lógica, la estética, la filosofía de la religión, etcétera. Su crítica al mecanismo de Herbart parte de una defensa del carácter de propia actividad –espontaneidad- de la formación, que hace que se la considere como desarrollo interior y no como resultado meramente mecánico de una dirección exterior.

2.2.7 Instrucción – educación

Para Emmanuel Kant, el ser humano obtiene esta categoría exclusivamente por la educación porque necesita educarse, instruirse y disciplinarse para enfrentar las presiones

del ambiente; los animales no lo requieren ya que se defienden por instinto, de esta manera *la instrucción* es la idea central del esquema general del proceso educativo para Kant. (Kanz, 1993: 837-854).

El hombre adquiere esa condición humana gracias a la educación, la cual le aporta a su perfección desde toda una trama socio-cultural, histórica e intergeneracional, es la única criatura que requiere educación, no sólo precisa de cuidado sino de disciplina e instrucción, de ahí el esquema del proceso educativo en que la instrucción requiere atención importante (Kant, 1985). Así, el fin de la educación se ciñe en la cimentación de un mundo mejor, es decir, el perfeccionamiento de la humanidad, la finitud del individuo que no se agota en las instituciones educativas, ni en quienes las dirigen...

Las bases de un plan de educación deben ser trazadas con un carácter cosmopolita, no obstante ¿es el fin general una idea perjudicial para nuestro bien particular? ¡En absoluto!” El esbozo de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada nos perjudica que no estemos en capacidad de realizarlo todavía, pues no se debe tomar por quimérica una idea y despreciarla como un hermoso sueño porque se presentan obstáculos en su realización. (1985: 4-7).

La ética por tanto, es el fundamento de la educación sin perder la entronización que en ella tiene la razón pura y la razón práctica como componentes al unísono de la facultad humana; en los usos de la razón, el uso teórico refiere a los objetos y la mera facultad de conocer; el uso práctico ocupa los fundamentos de determinación de la voluntad. (Miñana y Villasagra, 1975: 101).

Son dimensiones educativas: el cuidado, la disciplina, la instrucción y la cultura, la sabiduría –prudencia- y la moralidad. El *cuidado* favorece la crianza y facilita el desarrollo de los niños como acción previsorá en relación con posibles errores. La *disciplina* pretende impedir que la parte animal se imponga sobre la humanidad, tanto en el individuo como en la sociedad; la *disciplina* es domesticar el salvajismo, por eso debe iniciarse en una edad temprana. *La instrucción* y la enseñanza tratan de desarrollar la habilidad o la posesión de la aptitud para orientarse a todos los fines posibles. La *prudencia* apunta a la habilidad de obtener rendimiento de los propios talentos, “lo más importante es la cimentación del carácter que consiste en tener propósitos firmes de realizar algo y luego también en la ejecución de lo deseado”. (Kant, 1985: 8,9-47).

La moralidad es considerada la más importante de las dimensiones de la educación, consiste en confiar en sí mismo, tener sentido de independencia, ser benevolente, decir siempre la verdad, ser agradecidos, aborrecer el vicio, practicar la virtud. “Cuánta importancia tiene aprender desde niños a aborrecer el vicio, no solamente porque Dios lo ha prohibido, sino porque es despreciable en sí mismo”. ¿Cómo puede hacerse feliz a los hombres, sino se les hace morales y sabios? (1985:10).

La pretensión es una actuación del estudiante de acuerdo con sus propias máximas y no por costumbre, que no solamente practique el bien sino que lo haga porque es el bien; se trata de valorar los principios y las consecuencias de la acción a partir de la idea de deber. Es la educación como formación de la conciencia, es decir formación para el cumplimiento del deber por el deber, lo que significa que el concepto del deber no sólo entraña una significación normativa sino que también es la única fuerza eficaz como móvil.

En el proceso de formación particularmente en la escuela, la obediencia es sometimiento a la voluntad de quien lo dirige y en segundo lugar acatamiento a la voluntad reconocida como razonable y buena. En sentido moral, la obediencia es sumisión a las reglas del deber, obedecer a la razón porque el hombre no llega a ser moral sino sólo cuando eleva su razón a las ideas de deber. “La formación es aquello que debe continuar ininterrumpidamente, presupone razonamientos”. (Kant, 1983:103-105).

El pensamiento kantiano sobre la educación reviste de constante actualidad, hay un componente de formación esencial para la reflexión que se plantea en la investigación, desde categorías conceptuales como la prudencia, la moral, la actitud y sobre todo su postura sobre la ética como acontecimiento en la relación humana hacia la construcción de la sociedad moderna, la reconstrucción de la democracia y la observancia de los Derechos Humanos, pero desde una normativa construida en diálogo permanente sin arbitramentos, sin imposiciones, necesariamente reconocidas en la alteridad. Se podría comprender que la educación para Kant, está más arraigada en la formación que en la instrucción, el problema radica en circunscribir la formación a un punto de llegada como formación finalista y de perfectibilidad plena.

2.2.8 Instrucción - didáctica tecnológica

Dewey se apuntala en el enfoque sicologista de Herbart en el que el proceso didáctico se asume desde la maduración biológico-psíquico, adjunta una mirada sociologista de la didáctica que concibe el estudiante como ser social desde un horizonte teleológico educativo que promulga una filosofía de la tecnología sentando las bases para la transformación de la didáctica en Tecnología Educativa.

Es teoría educativa de condición reconstructiva y activa de la experiencia por medio del aprendizaje en tanto la enseñanza prepara los medios que facilitan su reconstrucción; de esta manera, enseñanza es al aprendizaje y el método a la ciencia; filosofía inspiradora de propuestas conductistas absorbentes de enseñanzas a prueba de técnicas metodológicas.

Hay que tener presente que la educación no es exclusiva para preparar para la vida futura, sino que proporciona elementos para la realización cotidiana del individuo; de ahí la significación en los profundos cambios experimentados en la pedagogía mundial en los inicios del siglo XX manifiestos en el cambio del énfasis de lo institucional y burocratizado a la realidad personal del alumno, esforzado en demostrar cómo este planteamiento práctico puede actuar en los asuntos de la vida diaria. Concepción para mejorar las propias potencialidades dentro de un marco experimental pragmático y un currículo enclavado en criterios psicológicos, sociológicos y filosóficos para un contexto social, industrial, democrático y de cultura científica. (Westbrook, 1993: 289-305).

Lo anteriormente planteado constituye la base conceptual sobre la cual se abordará el problema de la presente investigación. A continuación se muestran, las intuiciones y sentidos, los discernimientos y proyecciones, previa exploración de las aristas del problema y las categorías iniciales del mismo.

2.3 La tensión de la formación y la instrucción: Una complementariedad necesaria

Algunas versiones de la instrucción reconocen procesos de autonomía del sujeto cuando permiten la cimentación de conceptos y proposiciones desde el descubrimiento, y la elaboración de preguntas permanentes en las que la mayéutica posibilita nuevos encuentros con el conocimiento y con los saberes múltiples; aquí el valor del sujeto en formación humana se despliega entre potencialidades y desenvolvimientos, dado que un proceso instructivo en la relación educativa se revierte en la satisfacción de la aventura y el encuentro con las realidades múltiples.

Este horizonte de la instrucción es ajeno a utilitarismos, porque el sentido de lo ético invita a la proliferación de conceptos que se potencian en la inter subjetividad del género humano, en tanto el deseo, la voluntad se procuran en la interioridad del sujeto desde su intencionalidad que trasciende la sólo cultura de la élites intelectuales y se asoma a reconocer la cultura cotidiana propias de las vivencias y los proyectos inmersos en los imaginarios de los sujetos. Aquí la formación se genera en la posibilidad del reconocimiento que alude a la alteridad como mediación y acoge la pluralidad de los discursos, las significaciones y creaciones humanas.

La instrucción se proyecta también desde la articulación de las ciencias humanas y las ciencias culturales cuando irrumpen contra aquella tendencia que mira la formación escindida entre lo cultural y lo natural; o sea que la moral y la virtud se fusionan con las acciones y actitudes humanas, es acción y reflexión, discurso y testimonio en todo un contexto de voces múltiples. Aquí la formación es mundo interior y mundo exterior, ego y alter y lo singular y diverso.

La dimensión educativa como escenario cultural, debe asumir el cuidado, la disciplina, la cultura y la instrucción, desde terrenos simultáneos con la prudencia, la sabiduría y la moralidad, hacia la toma de conciencia para la vida futura... es la consonancia de la instrucción y la formación.

Pero la instrucción también se ha proyectado con frecuencia en términos de la norma a ultranza, adiestramiento, repetición, calco, inculcación cultural, arbitrariedad en las maneras de enseñar y de evaluar; todo lo cual desvirtúa el pensamiento de la formación que mira al ser humano en constante devenir, en su ascenso a visiones de generalidad y en la contingencia dialogante con los distintos lenguajes del ser humano desde la prudencia, el tacto y el gusto. Ante ello la perspectiva fenomenológica de la investigación presenta una resolución dialéctica que invite a la armonía y distensión de las tensiones. (Ver capítulo 7, Págs.213-250).

3. INTUICIONES Y SENTIDOS

Las intuiciones se expresan como emociones, sensaciones físicas, impulsos o atracciones hacia ciertos objetivos o cursos de acción, imágenes o fantasías, corazonadas, presentimientos y respuestas estéticas a situaciones dadas. (Atkinson F. & Claxton, G. 2.002: 72). Se constituyen en nuestra base de datos inconsciente, creación que emerge de la propia experiencia de formación y desde la cuál se hacen interpretaciones que integran muchas informaciones, incorporan presuposiciones o creencias para dilucidar, en este caso, el fenómeno de la formación de educadores en la Universidad de Caldas.

De esta manera ofician como hipótesis que pueden ser falibles porque los estados mentales intuitivos no antagonizan con otros modos de conocimiento más explícitos, verbales y conscientes, se complementan e interactúan, hacen alusiones y dan pistas:

1. *¿Qué racionalidades subyacen en los trayectos y sentidos? ¿Qué contextos y finalidades las nutren y qué tanto favorecen u obstaculizan la formación?* Este interrogante parte del supuesto que la racionalidad técnica, explícitamente, se opone al ideal de formación que tantas vertientes educativas vienen edificando y defendiendo como concepto y horizonte del educar; posicionamiento que se complementa con mimetismos de aquella postura instrumental, apelando a discursos aparentemente comprometidos con la formación, que en el fondo la nombran sin promoverla en la práctica.

2. *¿Será viable pensar en una formación que armonice distintas racionalidades en una Reforma curricular de discurso instruccional?* Se parte del supuesto de cómo algunas corrientes del pensamiento educativo legitiman y promueven insistentemente la formación, otras la mimetizan y otras se oponen a ella.
3. *¿Cuál es el eje común que hace que se miren otros horizontes de sentido en la formación de educadores?* Pareciera ser que es inminentemente instruccionalista en el sentido de patentar discursos y valores en los seres humanos, de una manera contemplativa, impositiva y a perpetuidad; sobre todo si se tiene presente el interés funcionalista de la racionalidad técnica, el cual olvida su sentido humano y cosifica su condición, dado su sentido utilitarista al que no le interesan los sueños e imaginarios de los sujetos.
4. *¿Hay coherencia entre la reforma educativa y el contexto de los sujetos a través de los cuales se lleva a cabo la misma Reforma?* La preocupación emerge al comprender cómo la educación adopta prácticas, costumbres y hábitos independientes de las voluntades individuales presentes en el proceso; dada injerencia directa y homogenizante de las generaciones adultas sobre las jóvenes. Tras la idea de preservar la existencia, se repiten similitudes en las formas de pensar, actuar y acatar las normas; todo ello porque la sociedad ya está creada y el papel del ser humano es perpetuar y reproducir ese sistema social, mejor dicho, el ser humano está condicionado para acatar los roles sociales y sus funciones que ya están preestablecidos acríticamente.
5. *¿En una sociedad que quiere preparar educadores para el sistema, es válido pensar en la formación como constante devenir, experiencia y desarrollo del ser humano?* Se parte de la base que no solamente es válido sino que es un imperativo social, de este modo la formación de los educadores necesita resignificar su sentido, mediar ante la conjetura, que presupone rupturas epistemológicas hacia la generación de saberes y posibilidades humanas.

De esta manera se intenta comprender la concepción de *formación* en los programas de educadores, un concepto en construcción permanente atento a las distintas miradas de la ciencia, del conocimiento y por tanto de los sujetos en su trayecto de mundos posibles. Un concepto que se mueva de lo absoluto a lo relativo, porque lo absoluto en la formación condensa, limita, alinea por lo predeterminado de la racionalidad técnica instrumental, sin dar opción a la plasticidad de los lenguajes y tampoco a las rupturas; en cambio, lo relativo de la formación reconoce componentes, hace red, abre compuertas, crea posibilidades, descubre posturas, discute con los paradigmas, comprende intervenciones como la del instruccionismo, toma distancia frente a éste u otros conceptos, se pone en circulación, se somete a interpretación e interpelación y no se estatiza.

Una formación redimensionada con reflexiones propias, con construcciones teóricas que surjan de procesos de indagación, de la conciencia de sí, de la posibilidad de relatarse, de tal manera que se valoren los sentidos en tanto rupturas, transformaciones y encuentros con su propia pregunta por el ser.

4. DISCERNIMIENTOS Y PROYECCIONES

4.1 En la generalidad

- Comprender los sentidos que tienen las racionalidades subyacentes en los profesores, a partir de sus trayectos de formación.

4.2 En la especificidad

- Analizar apropiaciones y comportamientos de los profesores desvelando sus expresiones en las distintas racionalidades.
- Interpretar a partir de las narraciones de vida de los profesores, cómo se han ido configurando los sentidos que le dan a sus acciones y sus aportes a los procesos formativos.

- Identificar contextos y propósitos de los que se ocupa la Reforma Curricular de 1998.
- Proyectar una nueva comprensión de la formación de educadores desde el avizorar de horizontes de ruptura y transformación.

Esta investigación alude a colocar en el escenario la problemática de la educación, aún inmersa en la racionalidad técnica, o en la tensión entre racionalidad técnica y racionalidad crítica, con predominio evidente de la primera, para desde ese recorrido encontrar hilos y puntadas en el tejido de la formación y el currículo en los programas académicos que forman educadores. Se trata también de desentrañar los sentidos encubiertos, las perversiones y distorsiones y las referencias ahuecadas de la formación en tanto, tradición, conciencia de sí -devenir-, visibilidad de la experiencia y narración.

Se pretende la emergencia de una formación que brote del deseo, capaz de anticipar, proponer, dar sentidos a la intencionalidad humana como horizontes de rupturas y realizaciones sin la posibilidad de un límite, porque: “yo soy rehén del otro, antes que ser yo “en una clara alusión a una libertad que adquirimos cuando somos responsables del otro, en la obertura al otro, en la ética que trasciende la ontología que se ha encargado de reducir lo otro a lo mismo. (Barcena y Mélich, 2.000: 19- 21).

Hay preguntas que necesariamente emergen en la interpelación. ¿En la comprensión del ser que forma educadores, qué sentido tiene la formación?, ¿En el mundo de la cotidianidad de los sujetos que forman educadores, como seres en alteridad, cuál es el sentido y la resolución dialéctica de las racionalidades que les subyacen?, ¿En ese encuentro de saberes y contextos anidados en el mundo de la vida, es racional y afectivo el proyecto humano?, ¿Se encubren o se disciernen reproducciones de ascendencia elaborativa mecanicista o se intuyen sentires culturales arraigados en nuestra propia condición de sujetos en las vivencias de los profesores que forman educadores?, ¿Se des-encubren relaciones de dominación, de perdurabilidad, de preceptos teóricos o hay aperturas a la crítica, a la mirada indagadora y propositiva?, ¿Cuál es el horizonte significativo de los formadores de

los educadores: replicar lo dado, deconstruir, o proponer soluciones en distintos ámbitos de nuestra cultura y nuestra sociedad como: familia, trabajo y relaciones interpersonales?, ¿El fenómeno de la formación en los procesos educativos, inhibe o potencia las posibilidades de la aventura y la búsqueda de otros mundos?, ¿Cómo se desvela y –fenomeniza- lo no objetivo de la formación, que necesariamente se da con el objeto en tanto constitución de sentido y posibilidad?, ¿Liberar el sentido que yace en la formación de los educadores desde sus relatos, evidencia intencionalidades humanas arbitrarias o concertadas? y ¿La dialéctica desocultamiento-ocultación, desentraña deficiencias o potencialidades sobre el sentido de la formación como autenticidad humana?

CAPÍTULO 2

LA TRAMA DEL PROBLEMA

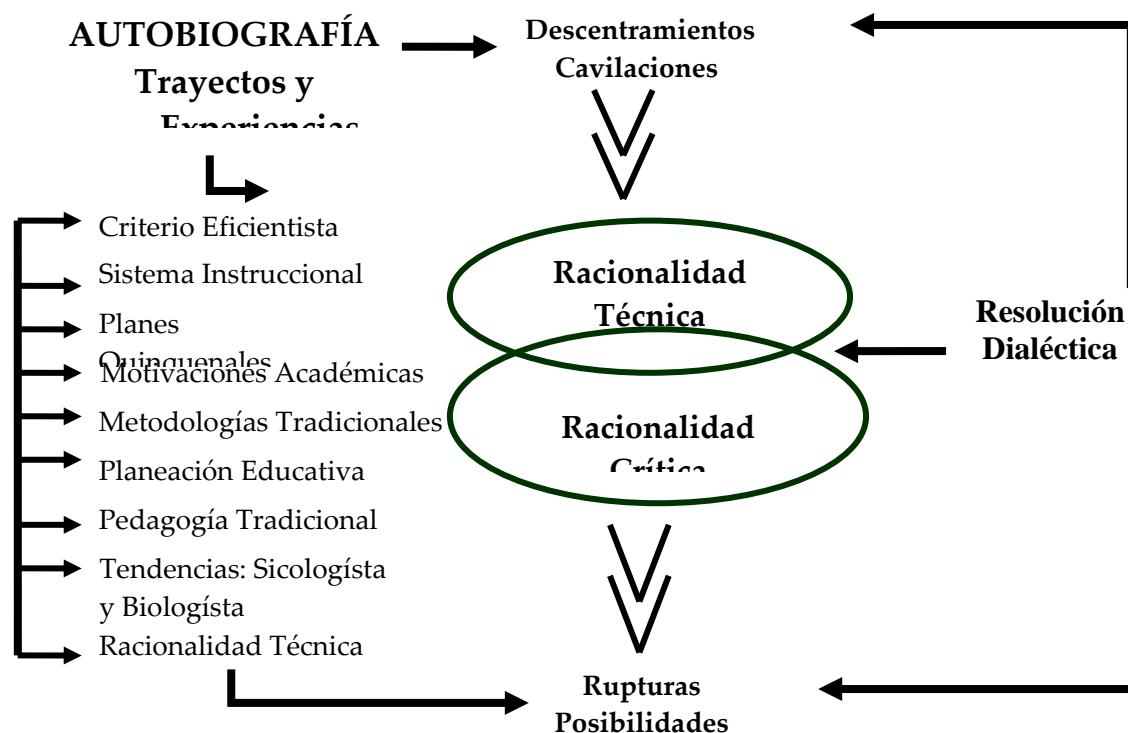


Figura No 1 Ejes teóricos centrales en la autobiografía

La trama del problema, tiene como antecedente fundamental el sentido de la formación del investigador, quien como sujeto inmerso en los procesos educativos encuentra en su autobiografía la tensión de dos conceptos: Racionalidad técnica y Racionalidad crítica; desde ellos se ahonda en rupturas y posibilidades que emergen de los distintos descentramientos y cavilaciones propios de la esencia de su experiencia vital en el mundo de la vida como huellas y pistas hacia una resolución dialéctica, en tanto consonancia de la instrucción y la formación.

Ese hilo conductor en la trama de la formación docente es el concepto de racionalidad, entendido como estructura conceptual con sus teorías y prácticas en que median los individuos y los grupos para comprender y dar forma a las experiencias propias y las ajenas, o sea que el profesor vive sus experiencias de acuerdo con ciertos principios teóricos además de otras trayectorias. (Giroux, 1997: 43).

En ese proceso de comprensión, la racionalidad que subyace en la formación de educadores, es esencial escudriñarla desde el acontecimiento narrativo en que los relatos se constituyen en sucesos a auscultar fenomenológicamente dado que permiten la experiencia humana complementaria: narrar-me - narrar-se y proyectar-me - proyectar-se.

El antecedente del problema es la memoria autobiográfica porque convierte en pública una historia personal, el relato accede a entender-se como encarnación de un grupo, de una clase, de una cultura y de una historia social; se constituye en estrategia de búsqueda y encuentro con el problema de investigación, aporta a la realidad social un testimonio vivo y dinámico inmerso en variaciones, en una perspectiva en la que se considera las experiencia individual y subjetiva como protagonista social.

1. LA AUTOBIOGRAFÍA... TRAYECTO Y EXPERIENCIA

En la autobiografía no se pretende reseñar escuetas descripciones, sino ahondar en interpretaciones, análisis del pensamiento, acciones de los sujetos en diálogo constante entre el presente y el pasado; tampoco es un solo apoyo fáctico o empírico, porque además se recoge, critica, analiza, interpreta e interpela las fuentes, de tal manera que se amplíe su campo de comprensión en un senda para desentrañar conceptos interdisciplinarios, polimorfos y multidimensionales.

Desde esta posibilidad “hacer historia oral y de vida, significa por tanto, producir conocimientos históricos y científicos y no simplemente ejercer una relatoría sistemática de la vida y experiencia de los otros” (Aceves, 1998: 217), caso en que las vicisitudes o los

conflictos pueden ser estudiados en relación con el ambiente científico y cultural de la época y con el significado que tuvo dicho ambiente.

La autobiografía es un trayecto de formación desde distintos espacios: *La educación familiar*; no institucionalizada, ni programada, ocasional o continua, recurrente y duradera. *La educación formal*, intencional, dirigida, regulada que se adquiere en las instituciones de carácter privado u oficial, es la básica primaria, básica secundaria, media vocacional, pregrado y postgrado y la *educación informal* ejercida por otras personas, hechos o circunstancias, medios audiovisuales y escritos.

La autobiografía es la revelación de un conjunto de acontecimientos y de elementos concretos que han caracterizado e influenciado una condición intra- e inter-subjetiva, familiar y contextual, de tal manera que se advierten deslizamientos y condensaciones entre elementos culturales, sociales, económicos -ligados al contexto social y familiar- y a elementos emocionales, afectivos y relacionales. A continuación se presenta mi autobiografía dada mi condición de sujeto en la investigación:

Nací el 14 de Noviembre de 1958 en el municipio de Sevilla, época en que la educación se movía a partir de otros referentes: la idea decimonónica de progreso con sus vínculos políticos, culturales y económicos, se sustituye por la noción de desarrollo que establecía criterios axiomáticos y categorías económicas, por tanto su función y sentido se transforma de manera radical; su concepción se entiende como formación, capacitación y perfeccionamiento. De igual manera la educación se *internacionaliza*, de los finales del siglo XIX y principios del XX cuando el tratamiento de lo educativo se hacía de manera local, se pasa a una mirada multinacional, sobre todo en los países del tercer mundo como Colombia, en el cual se marcaba el intervencionismo de organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO y la Organización de los Estados Americanos, OEA.(A. Martínez, Noguera & Castro, 2003: 23- 24).

Desde este período emerge todo un señuelo normativo e instruccional, la intromisión de políticas internacionales con relación a la educación franqueaba profundamente el sentido de la autonomía como eslabón para atender procesos académicos consecuentes con las necesidades de la comunidad, aparece una brecha discursiva entre lo endógeno propio de las entrañas de la población y lo exógeno constituido por las políticas maniqueístas de los gobernantes.

La educación en Colombia se constituía en una entidad social al servicio de los intereses de las élites dominantes que la utilizaban para legitimizar su estatus y el de los grupos de clase media, de ninguna manera promovía la movilidad social para la franja poblacional urbana y rural, tampoco era un instrumento de desarrollo integrado con planes económicos y sociales para el mejoramiento de las condiciones humanas y para el estímulo de ciudadanos activos.

Es un período histórico en el que se operativiza el Plan Quinquenal de Educación de 1957, se presenta el Informe de la Misión Economía y Humanismo del padre Le Bret, considerado el más completo, producido por misión extranjera sobre educación. El primer capítulo hace un balance de la educación en Colombia, el segundo, traza líneas de una política educacional adaptada a las necesidades del país y el tercero, muestra las perspectivas de una profunda reforma del sistema educativo; finalmente hace recomendaciones educativas de carácter general y de carácter particular para determinados tipos y /o aspectos de la educación. (Plan quinquenal de desarrollo educacional 1970-1974, 1986: 19-26).

El Informe estudió las consecuencias de la miseria del pueblo colombiano cuando se iniciaba el Frente Nacional en 1958, período en que encontró a nivel urbano, como los medios populares constituían un sub-proletariado que disponía de salarios insuficientes, nivel de desempleo frecuente, mortalidad infantil, inestabilidad laboral, barrios populares de tipo anárquico y no de tipo orgánico, es decir, no se encontraban los medios de vida comerciales, culturales, administrativos, de salud y esparcimiento para la vida colectiva. A nivel rural, nivel de agricultura muy bajo, economía y técnica insuficiente y escasez masiva de enseñanza. (C. Vásquez, 1960: 163).

La obra de Le Bret se registra en una época en la que la planificación del desarrollo económico, apoyada en su mayor parte por misiones internacionales, ocupaba la atención de los gobiernos de América Latina. En Colombia el ejercicio de la planeación del desarrollo durante la década de los cincuenta y los primeros años de los sesenta fue particularmente intensa, dado que en diez años se elaboraron seis programas de avance con cierto rigor científico, en términos teóricos -instrumentales, bajo la dirección de extranjeros, un tanto al margen de los organismos de planeación.¹²

Cuando emprende Le Bret su estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia, el país ya disponía de dos trabajos de planeación económica y social: el del Banco Mundial (1951) y el de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (1955); dichos diagnósticos denotaban, por parte de las autoridades colombianas, un vivo deseo de responder a los diferentes problemas que presentaba la doble obligación de elevar los niveles de vida y de tener en cuenta el movimiento demográfico. (Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia, 1958).

Se podría pensar que el concepto de educación asumía las necesidades e intereses de la población en general, o recurría a ideales éticos propios, o pensaba el país para todos, sin embargo lo que se intuye son las relaciones de poder que se establecieron desde la normatividad y los legados tomados de otros contextos; la educación se constituye en la autoridad a ultranza, la manipulación y la exclusión, desde la cual el concepto de formación es débil, en tanto incorpora perspectivas que no piensan la condición humana en toda su perspectiva holística.

Lo que se proyecta es una educación con una marcada tendencia economicista, originada en paradigmas tecnológicos, eficientistas, como el método de enseñanza “lancasteriano”¹³ de

¹² Sugiero revisar los textos: CANO Augusto. Antecedentes constitucionales y legales de la planeación en Colombia. En: Lecturas sobre el desarrollo económico en Colombia, FEDESARROLLO. Bogotá. 1974. Pág. 221 y PERRY Guillermo. Introducción al estudio de los planes de desarrollo en Colombia. En: Lecturas sobre el desarrollo económico en Colombia. FEDESARROLLO, Bogotá. 1974. Pág. 275.

¹³ Este método de enseñanza fue creado en Inglaterra a principios del siglo XIX por Joseph Lancaster, director de una escuela para niños de escasos recursos económicos. Su método estaba diseñado para impartir clases a grupos de 500 a 1.000 niños con sólo un preceptor: se dividía a los alumnos en grupos de diez, y cada grupo recibía enseñanza por medio de un monitor que previamente era preparado por el maestro o director de la escuela; generalmente, los monitores eran

comienzos del siglo XIX preocupado por materializar los ideales de la Ilustración, por incorporar el utilitarismo como valor, el castigo corporal, las reglas de juego meritocráticas y competitivas de acuerdo a criterios que comenzaban a caracterizar las formas productoras de organización de las distintas naciones; en la práctica, este método reducía el costo de enseñanza al contar con un maestro que podía instruir a grandes grupos de alumnos, por tanto útil para los lugares donde había escasez de profesores.

Se acentúa el movimiento de la eficiencia social de principios del XX en Estados Unidos, con su pretensión de minimizar el costo de los insumos requeridos para maximizar la cobertura como condición necesaria y suficiente para alcanzar los fines perseguidos, entre ellos, aumentar la calidad de la educación, desigualmente distribuida en función de la estructura social vigente. Esta *eficiencia social* en aras de una mayor justicia distributiva parece ignorar de manera sistemática las altas tasas de rentabilidad social de la educación - sobre todo la básica- y conduce a colocar un énfasis excesivo a los costos directos y presentes que diluyen los beneficios que se producirán en el futuro.

Desde 1958 se hace palpable la presión que sobre la *oferta* educativa supuso la creciente urbanización industrial, teniendo en cuenta que el número de normalistas resultaba insuficiente para la *cobertura* de las necesidades educativas; de ahí la convocatoria para cursos de maestros a bachilleres y personas con *formación* general que estuvieran dispuestas a obtener en un año títulos como el de *instructor*. En general, en los años cincuenta surge un panorama educativo modificado en los principios del conservatismo y el catolicismo; tanto la privatización como la masificación de la educación fueron fenómenos que comenzaron lentamente a ser notorios. (Lucio y Serrano, 1992).

alumnos avanzados de mayor edad. Las asignaturas que recibían los niños eran de escritura, lectura y aritmética; además, también se les enseñaba doctrina cristiana. Una de las ventajas del método lancasteriano era que los alumnos avanzaban de acuerdo a sus habilidades y capacidades; por ejemplo, un niño podía estar avanzado en los últimos grados o niveles de lectura y cursar el primero de aritmética. Uno de los objetivos esenciales del método lancasteriano era que los alumnos siempre estuvieran activos, aprendiendo algo de su instructor. Para estimular a los alumnos sobresalientes y disciplinados se aplicaba un sistema de premios y castigos. Un día común en una escuela lancasteriana era de seis o siete horas de clase, con un descanso de dos horas al medio día para comer en casa.

En 1961 la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico -OCDE- reunida en Washington, sostuvo la teoría burguesa de la educación como *capital humano* para facilitar el crecimiento económico de las naciones oprimidas a través del estímulo a la transferencia y desagregación tecnológica y al incremento de la *productividad* del trabajo. (Reforma Educativa de 1990: 6-9).

Las facultades de educación y los departamentos de pedagogía se comenzaron a crear con propiedad a partir de la década de 1960 tanto en las universidades públicas como privadas; en 1965 la formación de profesores tanto en escuelas normales como en las instituciones de educación superior, estaba caracterizada por la expansión cuantitativa, la privatización desde la motivación por la obtención de lucros económicos que competían con las comunidades religiosas interesadas tradicionalmente en formar en este tipo de instituciones, y finalmente por la feminización desde el acento en la idea de una profesión para las mujeres. (Herrera y Low, 1994: 177).

Estas facultades tienen su papel destacado en la década del sesenta en las universidades, dado que contribuyen a modernizar los procesos de admisiones y registro, a la departamentalización y apertura misma de programas en ciencias puras desgajados de las antiguas licenciaturas clásicas. Las universidades vuelven sus ojos hacia la educación en pos del liderazgo en todos estos programas que se consideraban propios de la función técnica educativa o de la experiencia de las facultades en el cultivo de determinadas áreas académicas. (Restrepo, 1983: 26-28).

Los gobiernos del período del Frente Nacional plantearon un acuerdo de alternancia partidista en las instituciones estatales, pero además, lo presentaron a la opinión pública como un pacto de rechazo a la violencia política y de voluntad para obtener la paz en Colombia, se constituyeron en la mejor salida para el bipartidismo, que ante la amenaza de una dictadura populista que les negaría su pretensión hegemónica, optaron por trabajar unidos y gobernar en paridad política.

Sus acciones se inclinaron por el desarrollo del capitalismo burocrático y nuevas inversiones de capital imperialista a partir de nacientes misiones educativas como la Universidad de California, que recogía orientaciones de un tecnócrata de la Universidad de Harvard llamado Rudolph P. Atcon, asesor del gobierno norteamericano para América Latina y de una clara concepción imperialista, en tanto considera que después de la II Guerra Mundial, América Latina entra definitivamente en la órbita norteamericana, además introduce el concepto de sistema educativo como *gene social* para una educación como palanca del desarrollo social con la hipótesis que al mejorar el sistema educativo, éste opera como una bacteria que contagia todo el sistema, o sea que si la educación cambia, la sociedad también.

La misión de la Universidad de California planteó a fines de los 60, la siguiente estructura educativa: *La Educación básica* de nueve años que en 1985 debería lograr una cobertura nacional de ciento por ciento. *La Educación ocupacional* de 2 años, que podría tener estas modalidades: bachillerato clásico preuniversitario, sistemas como el del Instituto Nacional de Enseñanza Media, INEM o el del Servicio Nacional de aprendizaje, SENA, y debería formar personal que se desempeñara en oficios varios. Del Plan Básico fueron para secundaria el colegio Cafam y para pregrado la Universidad Pedagógica Nacional, UPN.

El Plan Básico exigía acabar con las humanidades, las ciencias sociales y toda materia que sirviera para analizar críticamente la sociedad, a cambio de un programa de orientación tecnocrática y pragmática, esto se conoce como la tecnología educativa. La educación tecnológica de 1 a 3 años, según la especialidad, estaría en los institutos politécnicos, los Colegios Mayores y las facultades de algunas universidades, formaría auxiliares y técnicos intermedios. Educación académica de 2 a 3 años en universidades y tendría como labor formar abogados, médicos, veterinarios, etcétera.

Estas directrices en las que se plantean acabar con la humanidades en tanto la concepción de *formación es acrítica y maleable*, se dan en función de la oleada del capital imperialista y su obsesión por aumentar la cobertura en educación básica e implementar la educación técnica a través de la creación de los institutos de educación media diversificada (INEM),

promovidos por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y los Institutos Técnicos Agropecuarios (ITAS) originados por la UNESCO. Queda así elaborado el dispositivo de la *tecnología educativa* que integró los INEM para preparar obreros y auxiliares calificados en las ciudades, los ITAS y las Concentraciones de Desarrollo Rural, CDR, para formar operarios que se vincularan al campo en los momentos en que el capitalismo burocrático penetraba el sector agrario.

En el mismo sentido el SENA -fundado en 1957- es reestructurado en 1968 de tal manera que el Ministerio del Trabajo asuma su administración sin perder su función de capacitar mano de obra desempleada o subocupada, porque el alto costo de la vida y el desempleo empezaban a provocar un sentimiento de rebelión en el pueblo.

Todas estas teorías imperialistas, revisionistas y socialdemócratas que subyacen en estas directrices, son yuxtapuestas a cualquier política revolucionaria dentro de la educación. De hecho Colombia se constituye en centro piloto para la aplicación de esas estrategias en la esfera de la educación para toda América Latina; simultáneamente a nivel global, el imperialismo yanqui llevaba a cabo similares programas en otras regiones: en Asia, el plan Karachi 1959-60, en África, el plan Addis Ababa 1960-61.

Son políticas de gobiernos de alianza bipartidista preocupados por mantener sus intereses y dominios de clase, en los que difícilmente se puede pensar en la apertura y el espacio para la reflexión crítica, evidencia otra forma de dictadura y la continuidad de la manipulación por parte de los capitales foráneos que ponen las condiciones sobre las maneras de regular el Estado. Las dictaduras políticas son la mejor expresión de *la negación del otro* cuando ese otro no está de acuerdo y se *pierde el lenguaje como ámbito de lo humano*, porque se desperdicia la oportunidad de decir algo distinto, no hay espacios de reflexión, se adula así la obediencia mientras la apropiación del sentir de los asuntos de la comunidad se realiza por una persona o un pequeño grupo que desconocen la convivencia. (Maturana 2.002: 69).

La época la contextualizan mis padres cuando relatan los hechos de violencia que se vivían en el país, al finalizar el régimen de Gustavo Rojas Pinilla¹⁴ e iniciar el Frente Nacional en 1958 con base en la Declaración de Benidorm¹⁵ del 24 de julio de 1956 y la Declaración de Sitges del 20 julio de 1957, suscritas por Alberto Lleras Camargo en nombre del Partido Liberal y Laureano Gómez en nombre del Partido Conservador; se pretendía según ellos, restablecer el orden jurídico de la Constitución de 1886 ante las dictaduras precedentes vividas en nuestro país entre 1953 y 1958. (C. Vásquez, 1960: 160).

En Benidorm, el 24 de Junio de 1956, Lleras y Gómez coincidieron en la necesidad de llevar al país a la recuperación del sistema democrático y recomendaron a “los dos partidos históricos una acción conjunta destinada a conseguir el rápido regreso a las formas institucionales de la vida política y a la reconquista de la libertad y las garantías”. Con esa Declaración, se inició un complejo proceso de transición y negociación política sobre las reglas de juego y el reparto del poder en los años posteriores. La caída de Rojas fue efecto de la cumbre que en principio era recibida con reserva por algunos sectores de los partidos. En 1957, en Sitges, se avanza en el diseño del régimen de coalición con el sistema de paridad que caracterizó el Frente Nacional. Ya caída la dictadura, los mismos protagonistas reiteran la necesidad de la paz entre los partidos, de rechazar la violencia y alcanzar la lucha política civilizada, al tiempo que suscriben una declaración en la que proponen reformas previas a las elecciones. (Vásquez, 1960).

Se comprende en estas decisiones sectáreas la ausencia de participación activa de todas las franjas sociales, los gobiernos seudo democráticos acéfalos de convivencia, desconocen el papel de la comunidad en los asuntos públicos como filtro a la reflexión, a la crítica, a las decisiones y las acciones de todos como protagonistas de un todo; el silencio de los opacados se transforma en bullicios, las cárceles mentales se resisten a su condición y esta situación incita resistencias, una de ellas liderada por toda una clase campesina que abandona su territorio, que siente la intolerancia y se torna intolerante con su contradictor político en una evidente ruptura de los más sentidos valores humanos tradicionales y el inicio de la aventura guerrillera que crece a la par con los índices de miseria.

¹⁴ El gobierno de las Fuerzas Armadas, dirigido por el General Gustavo Rojas Pinilla, había manifestado alguna preocupación por el estado arcaico de la educación en el país. Para hacer el diagnóstico de la situación del sistema educativo se invitaron misiones extranjeras. Igualmente, se estableció una Oficina Nacional de Planeación Educativa en Bogotá y se diseñó un plan educativo integrado para un quinquenio. Se establecieron instituciones orientadas a educar la fuerza de trabajo. Sin embargo, al final de la administración Rojas Pinilla, más de 50% de la juventud del campo, permanecía marginada del sistema escolar. La expansión educativa que ocurrió durante los años 1953-1957 se dio en su mayor parte, en el sector privado y a nivel de la educación secundaria.

Una nueva ola de violencia política ligada ahora a discursos de transformación revolucionaria del Estado se tejen en las guerrillas de mayor tradición y persistencia como son las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia, FARC, el Ejército de Liberación Nacional, ELN y el Ejército Popular de Liberación, EPL, a partir de la confluencia de múltiples elementos de los cuales no van a estar ausentes grupos remanentes de guerrillas liberales que se articulan de esta manera a la siguiente violencia. (Vargas, 1996: 21).

La violencia adquiere sellos ideológicos que niegan a los que no comparten las mismas creencias y procesos de metamorfosis sufridos por el Estado y los movimientos populares a partir de 1960. En los partidos la violencia se institucionalizó centralizada por el Estado y por los grupos populares armados sobrevivientes a la pacificación de Rojas Pinilla, quienes continuaron una doble trayectoria: evolutiva hacia las guerrillas revolucionarias e involutivas hacia el bandolerismo. “El hilo de la violencia seguiría marcando la política del país y envolvería la acción colectiva de los sectores populares, la cual empezaba un nuevo proceso de autonomía con respecto a los partidos tradicionales”. (Múnera. 1988: 138).

Todo un marco socioeconómico para continuar las políticas educativas en un manto de subvaloración de los mejores ideales éticos y estéticos, qué expresión tan pobre de democracia, qué ruptura con los mejores principios de nacionalidad, identidad y cultura, toda una *zona de despeje*¹⁶ para introducir ideologías foráneas, intereses particulares e *instrucciones taxativas* sobre las maneras de hacer, sentir y pensar.

Todo un entramado político y educativo en que se enmarca una fragmento de mi formación, enmarañada por el *poder* dada la pugna entre los sectores de las clases dominantes, en una nación azotada por la *violencia*, oprimida por la injerencia extranjera, condicionada a un sistema cultural y científico que resolvía los designios educativos desde los lineamientos *hegemónicos* trazados para América Latina a través de los distintos informes de misiones internacionales

¹⁶ Este término se puso de moda como un territorio del país en el cual se establecían diálogos de paz entre los representantes del Gobierno denominados Comisionados de Paz y los representantes de los grupos insurgentes.

Después de la segunda Guerra Mundial se refuerzan los mecanismos de dominación económica, política y cultural, especialmente en América Latina por parte del imperialismo, los organismos internacionales se convierten en tutores de las economías dominadas, igualmente, ocurre con la orientación del aparato cultural. Desde entonces Estados Unidos, a través de fundaciones como la Ford, Kellogs, Rockefeller y organismos como la Agencia Interamericana de Desarrollo, AID, el Banco Interamericano de Desarrollo, BID, el Banco Mundial, BM, la Organización de las Naciones Unidas, ONU y la Organización de Estados Americanos, OEA, diseñan estrategias educativas.

Acciones arbitrarias que contextualizaban la época de mi niñez, la de mis primeros años de aprendizaje, de mis sensaciones, mis complacencias o insatisfacciones, mis sueños o desventuras, mis luchas y conflictos, mi inter-experiencia, mi *viaje a través de sí*, necesariamente permeado por lo educativo sobre todo desde lo no formal e informal (MEN, Ley 115, 1.994, pp. 8-29). Los paisajes vallecaucanos de dos municipios son testigos de mis huellas de formación, primero Zarzal, luego Tulúa, territorio de confluencia comercial pero también política en el que se libraron guerras partidistas a las que la historia de éste país le tiene un capítulo especial. Allí fui itinerante tras el proyecto de vida de mis padres en búsqueda de mejores condiciones laborales, académicas y habitacionales; él terminó su bachillerato clásico en horas de la noche, luego hizo su pregrado de licenciatura en Ciencias Sociales mientras en el día ejercía la docencia; ella emprendió la ruta del colegio pero su salud le cortó sus alas y no le permitió continuar, aún recuerdo sus jornadas de estudio en el nocturno y las madrugadas a estudiar mientras nos preparaba para ir al colegio.

Ellos se constituyen en testimonio, *el otro en mi formación* desde el reconocimiento mutuo, la *alteridad* como posibilidad de *lenguajear*, el respeto a la palabra, el deseo de superación, la posibilidad del error, el valor de la *tradición*, el alcance y vivificación de los sueños a pesar de la situación social desbordada ante las oleadas del poder, la intolerancia, la autoridad y la ilusión disfrazada de palabras ahuecadas.

Cúmulo de relaciones sociales, hábitos tipificados, interpretaciones hacia el encuentro con la *visibilidad de mis experiencias*, a mi identidad en distintos procesos de socialización,

entre los que sobresale la presencia de un “maestro” demasiado próximo, mi padre y tras él, mi primer y continuo encuentro con los libros, las calificaciones... el naciente olor a escuela.

Oleadas discursivas recibidas, desde las coherentes, aprehensibles y significativas hasta las poco comprensibles, mecanizadas e impositivas. Profesores sensibles e insensibles, teóricos, prácticos, o con el don de la autoridad ganada por su convicción de maestros, otros con la autoridad que se impone con la evaluación desde la premisa cuanto sabes cuanto vales... toda una maraña que marca mi cronología educativa.

Ahora, resulta difícil dejar al margen interpretaciones desde mi capital cultural, abundante en categorías como: ambientes de aprendizaje, motivaciones académicas, metodologías tradicionales rotuladas desde la rigidez de la disciplina, responsabilidades en la relación docente estudiante, sueños por progresar, problemáticas políticas y administrativas de la educación... todas ellas me tientan, para emular o para trascender, para emerger o para sucumbir; por lo que siento, digo y hago... para transformarme.

Es una historia humana que convivió con la persistencia del tradicionalismo pedagógico caracterizado por una transmisión verbal de contenidos sin conexión directa con la realidad, organizado de manera acumulativa y disciplinar a partir del conocimiento finalizado, establecido, absoluto y verdadero; un aprendizaje dado a través de un proceso de atención, captación, retención y fijación del mismo.

La secuencia metodológica característica del modelo tradicional, se estructura en torno a los siguiente momentos: 1. Explicación del profesor. Relato de los contenidos y conceptos siguiendo una lógica formal y académica, con ayuda ocasional del libro de texto y procurando que los alumnos comprendan: se enteren. 2. Realización de actividades previstas para fijar los contenidos, generalmente son propuestas sacadas de los libros de texto y modificadas por el profesor, la mayor parte de ellas son preguntas que inducen a reproducir lo explicado en clase, se trata de actividades fundamentalmente mecánicas que refuerzan la memorización. 3. Realización de actividades de control sobre lo aprendido,

preguntas orales o pruebas escritas que se traducen en una valoración numérica de la capacidad de memorización de los alumnos. (Porlán, 1993: 6-7).

Un escenario de imborrables huellas: fila de los buenos, de los malos y los regulares, cada semana había redistribución de la ubicación en el salón, algunos continuábamos en la fila de los buenos, eran unas hileras y columnas milimétricamente organizadas, al mejor estilo de las abscisas y las ordenadas cartesianas; tampoco puedo olvidar los profesores dueños de los esfínteres de los estudiantes... “todavía no es hora de ir al baño” o los clonados de Lancaster... “la letra con sangre entra y la labor con dolor”, quien lo creyera, viví la básica primaria entre los años 65 y 70 y no obstante como un rezago inexplicable, me tocó la escuela tradicional que se ubica entre 1890 y 1935. (Sáenz, Saldarriaga & Ospina, 1997)

No dar la lección se identificaba con la regla, con el grito, con la suspensión del recreo, con el castigo físico... aún me duelen los reglazos que recibí en grado tercero, porque no di un lección de civismo; cuerpos entonces domeñados entre el fruncir de hombros y el temor al mugre en la apariencia personal sopena de ser retirado de clase. La formación recibida... ¡qué problema con la palabra formación llena de tantos apellidos y tantos vituperios...! pero también paradójica cuando los reconocimientos llegan sin darnos cuenta y nos dan una aparente autonomía para señalar al otro, para desquitarnos del otro, tan lejos de la mirada del sujeto y tan cerca de la *cosificación del ser*, una condición de alumno monitor con el propósito de tomarle la lección a los mismos compañeros, momento ideal para desquites o gratificaciones, o huellas de resentimiento o de gratitud con el otro... el sistema mutuo era el Lancaster *benevolente* que jugaba al estímulo respuesta.

El eje del sistema mutuo era en verdad la gratificación no el castigo, el procedimiento era ascender al niño en puesto del banco y hacerle acumular, por buena conducta, conocimiento o limpieza, parcos o bonos con un valor nominal en dinero, los cuales eran cambiados por objetos en premiaciones públicas cada tres meses... El castigo básico era, en tal sentido, las pérdida de puntos en los bonos- dinero, para enseñar a los niños pobres su valor en relación al trabajo, y sólo en algunos caso se recurría al “confinamiento” encierro para hacer alguna tarea bajo vigilancia- o a una pena “infamante” como la escandalosa canasta que citan los

Restrepo Mejía, o con más frecuencia, letreros con los nombres de las faltas (“perezoso”, “distráido”, puerco”) o con los de sus virtudes (“bueno” “primero”) que eran colocados en sus respectivos lugares. (1997: 200-201).

La instrucción asumida desde la norma hacía tránsito a las aulas escolares, inicialmente el Decreto 1637 de 1960, le da un vuelco avanzado a los programas educativos de la nación, el Decreto 1710 del 1963¹⁷ organiza la educación elemental o primaria y el Decreto 3157 de 1968¹⁸ modifica el anterior, reorganiza el Ministerio y estructura el sector educativo de la nación a partir de de la centralización de la política educativa y la descentralización administrativa.

La década del 60 se caracterizó por grandes cambios dentro del sistema educativo, no sólo en lo referente a la estructura curricular sino en sus aspectos cuantitativos y de mejora cualitativa. Los planes y programas que regían desde 1950 fueron remplazados por el Decreto 1710 de 1963, con el fin de replantear el sistema de educación primaria que tenía como características la desigualdad entre la zona rural y urbana en cuanto a la diferenciación de planes, contenidos básicos y duración de la escolaridad obligatoria. El acceso a la educación también se veía afectado por la desigualdad urbana-rural reflejada no sólo en las bajas tasas de escolaridad sino en los altos índices de deserción y repitencia.

¹⁷ Se desarrolla con base en un plan único para todo el país, con cinco años de escolaridad obligatoria, en lugar de seis acordados en Punta del Este en 1963 para regir de 1970 en adelante; igual contenido básico de los programas, agrupación de asignaturas afines: áreas de enseñanza; intensificación de algunas asignaturas de acuerdo con las necesidades del niño colombiano y de la época actual. (Rodríguez, 1973, pp. 125 y 126).

¹⁸ Se apoya en establecimientos públicos como: Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), reorganizado. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), antes denominado Fondo Universitario, Nacional. Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA) reorganizado, Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE), que es el nuevo nombre de OAPEC (Oficina Administrativa de Programas Educativos Conjuntos, que se suprime, Instituto Colombiano de la Juventud y el Deporte (COLDEPORTES), Fondo Colombiano de Investigaciones Científicas y Proyectos Especiales “Francisco José de Caldas” (COLCIENCIAS), nuevo, Instituto Colombiano de Cultura (COLCULTURA), nuevo, Instituto Caro y Cuervo, reorganizado, Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), las Universidades Nacionales y el Instituto Colombiano de Cultura Hispánica, el Decreto legisla para garantizar la Libertad de Enseñanza, y ejercer la suprema Inspección y Vigilancia de los institutos docentes públicos y privados en orden a cumplir los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual moral y física de los educandos; igualmente, reglamentar, dirigir, e inspeccionar la instrucción pública nacional. (1973, pp. 52—54).

Justamente, a principios del siglo XX, la Misión Pedagógica Alemana fue contratada por el gobierno colombiano con el propósito de mejorar la calidad de la enseñanza primaria a través de una reforma interna que tuviera en cuenta la planificación de la enseñanza y de sus contenidos por el sistema de parcelación, el uso de guías, la creación de una dotación de apoyo al maestro que consistía en el uso de ficheros, sellos, mapas, e instrumentos musicales entre otros; se previeron una serie de instrumentos como condición para cumplir con el objetivo deseado: el desarrollo de los programas del 1710 y su posterior entrega a los maestros en forma de guías didácticas; la elaboración de textos y ayudas didácticas y la capacitación y actualización a los maestros sobre el material y la metodología de enseñanza necesaria para su uso.

Estos resultados pueden ser desagregados aún más, en una serie de pasos cuyo cumplimiento garantizaría no sólo el alcance del objetivo final sino de objetivos intermedios; la base inicial constituye la efectividad de la Misión en desarrollar los planes y programas estipulados en la Reforma del 1710; un segundo nivel lo establece la capacidad para reproducir masivamente este material y, como tercer nivel, distribuirlo y garantizar su recepción por los usuarios potenciales: escuelas, maestros, alumnos. Una vez que el material esté en manos de los usuarios, la *efectividad* está dada por la comprensión que el maestro tenga del material y su uso efectivo en el aula de clase; sólo así tendrá lugar la mejora de la calidad educativa.

Al finalizar la Misión Pedagógica Alemana entra en acción un grupo de expertos nacionales como parte del proyecto multinacional de tecnología educativa de la OEA y que monta su sede de proyectos para América Latina en Colombia. Su objetivo era llevar a cabo un programa de mejoramiento cualitativo de la educación básica desde dos intenciones: a) avances tecnológicos para la educación tomando como base el proyecto de televisión educativa para América Latina, con estudios, equipos audiovisuales y producción de materiales, su inicio se denominó hardware y se orientó a la *capacitación* de docentes en el centro de *tecnología educativa* en la Universidad de Florida; b) el diseño de currículos homogéneos cuyos contenidos correspondían a la ideología imperialista y feudal y que se difundían masivamente por la televisión.

La *tecnología educativa* instrumentaliza el plan básico, con fuerte oposición del magisterio y de la intelectualidad que pusieron el énfasis en el ataque a la tecnología sin centrar la ofensiva en la *imposición omnimoda de contenidos* en los programas orientados por el imperialismo. La preocupación se centró en la apropiación de la estrategia metodología y no en la esencia de su filosofía de un claro criterio homogenizante desde la rutina de los mimetismos y el monismo metodológico.

De esta manera se hacía más evidente la influencia extranjera en el sistema educativo colombiano en la década del 60, sobre todo, desde lineamientos internacionales para los países Latinoamericanos; por ejemplo, Estados Unidos tras el pretexto de la ampliación de cobertura y la eficiencia, introdujo el concepto de currículo que data de Europa del siglo XVI y en EE.UU de 1918 con las sugerencias de Bobbitt, sobre evitar aquellos objetivos que no son sino aspiraciones y esperanzas vagas o rimbombantes. Ejemplos de esto son la formación del carácter, el desarrollo armónico del individuo, la eficiencia social, la disciplina general, la cultura, etc; que siguen siendo válidos pero son demasiado nebulosos para servir de guías en la práctica. Pertenecen a la visionaria adolescencia de nuestra profesión, no a la prudente y un tanto desengañada madurez. (Bobbitt, cit. en A. Martínez, Noguera & Castro, 2003: 75).

Subyace en el currículo, una tendencia desde la perspectiva objetiva de las ciencias, lo medible, cuantificable y verificable, el método científico se paseaba por las aulas de clase mientras las ciencias humanas resultaban intrascendentes por su dificultad de evaluación; insistir en el tipo de educación nos remite nuevamente a la *instrucción educativa* que todo lo dice y todo lo ve, mientras el concepto de formación como posibilidad libre y fecunda de desarrollo se diluye en el activismo y en la replica de una estrategia elaborada para evitar el error desde la evaluación centrada en los acertijos.

No obstante, toda esa influencia instrumental, ortodoxa y maniqueísta en los hilos de la educación, se reconoce que hubo expansión del sistema educativo en todos los niveles, durante el desarrollo de los gobiernos del Frente Nacional entre 1958 y 1974, se invirtió en educación, hubo reformas en la administración educativa, se propusieron nuevas estructuras

para abrir oportunidades educativas para los sectores más abandonados, se iniciaron programas extra-escolares para llegar a los adultos analfabetos, se actualizaron en niveles de conocimientos y destrezas de la fuerza de trabajo, se promovieron actividades de investigación y planeamiento y se recibieron grandes cantidades económicas en ayuda extranjera como también asistencia técnica por parte de agencias internacionales (UNESCO, PNUD, el Banco Mundial, la AID) que escogieron a Colombia como escenario de innovaciones educativas.

Las intenciones iban dirigidas a mejorar índices de cobertura en todos los niveles educativos, aplicación de instrumentos, planeación desde el diagnóstico centralizado y despojado de los sentires regionales; pero las desigualdades de los años cincuenta continuaron, por ejemplo: la diferencia entre educación rural y urbana, entre educación pública y privada, entre educación básica y superior. Indudablemente un mayor número de niños de los estratos más bajos de la sociedad pudieron aprovechar el sistema educativo para tratar de ascender socialmente, pero la naturaleza clasista del sistema escolar permaneció esencialmente la misma.

El nivel cuantitativo de educación recibida y las oportunidades sociales seguían siendo diferentes de acuerdo con el origen social del estudiante; las innovaciones y reformas educativas fueron en su mayoría de carácter cuantitativo, la estructura obsoleta del sistema escolar se puso a funcionar más eficientemente, al mismo tiempo el país se hizo cada vez más dependiente de fuentes de financiación y de ideas. En resumen, el sistema educativo continuó reflejando el sistema de estratificación de la sociedad colombiana y su dependencia económico-cultural de Estados Unidos y Europa Occidental.

El escenario educativo se caracterizó por una serie de esfuerzos desordenados por la reglamentación de políticas educativas frecuentemente en contradicción unas con otras y por la introducción de reformas rara vez implementadas; se presentaron incoherencias en las políticas educativas denotándose su poca importancia para el Frente Nacional; no hubo propósitos unificados ni esfuerzo sistemático, ni un compromiso constante para asignar recursos adecuados para desarrollar las capacidades de la mayoría de los colombianos, que

podrían así tener las habilidades para cuestionar el orden social existente y tratar de cambiarlo.

Un estudio realizado por Albert Berry en Bogotá, auspiciado por la fundación Ford y publicado en 1969 con el título "*Some Implications of Elitist Rule for Economic Development in Colombia*", al analizar la situación educativa de 23 países en la mitad de la década del sesenta, observa que aunque Colombia ocupaba el noveno lugar en ingreso per cápita, figuraba en el puesto 21 en cuanto al porcentaje de niños entre 5 y 19 años de edad matriculados en las escuelas primarias y secundarias. Dos terceras partes de la población colombiana reciben una educación mínima; al mismo tiempo, los hijos de la élite y la clase media, utilizan con éxito el sistema educativo para mantener su status social y ganar acceso a los puestos más atractivos en la economía y las posiciones de toma de decisiones en las burocracias públicas. El sistema no sólo reflejó sino que perpetuó el sistema de estratificación de la sociedad; el Frente Nacional fue admirablemente experto en crear la imagen de gobiernos benévolos y orientados al cambio, que promovían el desarrollo social mediante la extensión de los beneficios educativos. Al final del Frente Nacional los sistemas elitistas existentes, el social y educativo en este caso, no sólo seguían intactos sino robustecidos, confirmando de esta manera el famoso adagio francés: Mientas más cambian las cosas más permanecen lo mismo. (Arvone, 1974).

Con respecto a mi Educación Media, la recorrí entre los años 71 y 77 en una época de influencia del racionalismo técnico por la manera como éste racionaliza los procesos de enseñanza desde la descripción de los aprendizajes esperados en términos de conductas observables y con base en una programación exhaustiva de los medios -actividades y recursos- que los hacen posible.

Tras ese asentamiento tecnológico, la enseñanza es causa directa y única del aprendizaje, el indicador de ese aprendizaje conseguido es la mayor o menor capacidad de los alumnos para desarrollar las conductas establecidas de antemano, todo lo que es bien enseñado debe ser bien aprendido a no ser que los alumnos no posean unas actitudes o inteligencias normales; las técnicas de enseñanza son susceptibles de ser aplicadas por diferentes personas, en cualquier situación, con la probabilidad de obtener resultados similares. (Porlán, 1993: 8-9).

De esta manera viví un conjunto de respuestas de aprendizajes, siguiendo las pautas y secuencias de actividades determinadas de antemano por el profesor, se tornaban cotidianos los cuestionarios para responder falso o verdadero, de completación, apareamiento o selección múltiple; en algunos textos los talleres estaban diseñados y la tarea nuestra consistía en desarrollarlos. Los objetivos de enseñanza trazados por los educadores se

circunscribían a la observación, condición y nivel de logro de una conducta; y al seguimiento de la taxonomía de Bloom (1971) desde los campos cognitivo, afectivo y sicomotor, conocidos como los “objetivos del proceso de aprendizaje”.

De mi época recuerdo profesores imponentes e inabordables, otros más atentos, pero en todos, el compromiso por el currículo logocéntrico, algunos perturbados ante preguntas salidas del esquema preestablecido, como el profesor de Religión, que ante la pregunta ¿Profesor de qué murió la Virgen María? responde con una sanción, el retiro de la clase, además de la citación a Vicerrectoría Académica.

La concepción curricular que subyace a dichas prácticas se fundamenta y desarrolla desde los lineamientos del MEN y a través de los programas oficiales o de los textos escolares, los cuales eran sigilosamente trabajados en todas las regiones del país de una manera homogenizante, descontextualizada, rutinaria, mecánica y memorística; se partía de conocimientos predeterminados sin ningún asomo de creatividad, por tanto la evaluación se limitaba a verificar-controlar niveles de aprendizaje. La intención educativa calculada en términos de contenidos fragmentados y transmitidos para la verificación y el control del producto final, condujo a que los estudiantes fomentaran actitudes indiferentes y subordinadas ante el saber y frente a los docentes.

Por ejemplo, mis profesores de Español y Literatura, Ciencias Naturales, Geografía e Historia, se ceñían estrictamente a esos textos guía a partir de los cuales nos colocaban las tareas a realizar en el salón o en la casa, generalmente los ejercicios estaban al final de la Unidad. Las editoriales visitaban al principio o final del año lectivo a los profesores para exponer las bondades de los distintos textos que promocionaban con el argumento de hallar en ellos los últimos preceptos del Ministerio de Educación Nacional.

Una alta dependencia de los profesores sobre los libros de texto para la puesta en práctica del currículum, lo cual provoca un aprendizaje receptivo y pasivo del alumnado, un tradicionalismo metodológico en la enseñanza y un vehículo homogenizante de la cultura sociopolítica dominante. La inquietud queda manifiesta ¿qué capacidad de decisión y

control sobre sus propias acciones de planeación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza tienen los docentes?, ¿qué posibilidad tienen para asumir todas las tareas propias de su profesión, como seleccionar, organizar contenidos, planificar los cursos, realizar seguimientos individualizados a los aprendizajes, seleccionar y preparar materiales? Los libros de texto resuelven estos problemas a los profesores, además son los traductores de los programas oficiales que median entre un currículo prescrito y el currículo práctico.

El libro de texto, por consiguiente aparece ante el profesorado como el único material donde se hacen operativas en el ámbito práctico las prescripciones técnicas de un programa curricular específico; en el texto escolar se encuentra la metodología que posibilita el trabajo en el aula, se presentan seleccionados y secuenciados los contenidos, con sus definiciones, ejemplos, interrelaciones, etc., se proponen un banco de actividades sobre los mismos, se encuentra implícita la estrategia de enseñanza que ha de seguir el profesorado en la presentación de la información e incluso a través de la guía didáctica, algunas pruebas de evaluación para aplicárselas al alumnado.

Los profesores se limitaban a cumplir dichos lineamientos sin ninguna reflexión, autocrítica o innovación educativa desde un mandato nacional macro contextual que no reconocía los imaginarios locales y regionales, en tanto evaluaba con una perspectiva que le apuntaba a explorar los cambios de conducta con base en los objetivos trazados.

El Plan de Desarrollo Educacional en el primer quinquenio de los setenta afirmaba esa realidad, en tanto reorganizaba, administraba, orientaba y descentralizaba las operaciones educativas para el aprovechamiento más intensivo de la educación primaria, para la diversificación y modernización de la enseñanza media a través de los INEM y el estímulo a los institutos descentralizados como el ICFES, COLCULTURA, COLCIENCIAS y COLDEPORTES, con el propósito de diversificar las distintas áreas. (Plan quinquenal de desarrollo educacional 1970-1974, 1986: 31-38).

La evaluación reforzaba ese criterio eficientista y áreas como Educación Física, calificaba por eficiencia física, lugar ocupado en las carreras pedestres, número de abdominales y

pruebas de rendimiento físico; típica herencia de las ciencias exactas y naturales en las que el resultado, el fin está por encima del proceso en una clara alusión al positivismo.

Cómo olvidar los docentes afectivos, los cascarrabias, los anecdóticos, los convincentes, los mediocres y los complacientes; cómo empequeñecer el método catequístico de preguntas y respuestas como técnica de instrucción popular y sencilla para transmitir enseñanza a los alumnos, cómo ignorar las difusas concepciones didácticas de nuestros educadores. La palabra catecismo viene de la voz griega *kathejismós*, que significa "repetición de viva voz". (Fernández, González & Pujol, 1814).

Todo un espectro de tendencias, por ejemplo el excesivo tradicionalismo pedagógico con su línea de imponer, dejar hacer, reglamentar arbitrariamente o *la racionalidad estratégico instrumental* alusiva a un saber técnico que sólo hace referencia al manejo óptimo de determinadas capacidades, calificadas como las adecuadas para conseguir un fin dado de antemano; el uso de este saber técnico es unidireccional porque se imita al estudio de cuáles son los medios operativos que maximizan el fin dado y monológico porque anula la posibilidad de la reflexión sobre los fines, dado que éstos están dados de antemano. No se trata de un saber que se constituye a través de procesos de interacción comunicativa, tras los cuales fuera posible la reflexión crítica sobre el fin de nuestras acciones, por el contrario sus criterios cuantitativos buscan la excelencia a través de la cuantificación y la depurada condición cognoscitiva de los estudiantes.

Más adelante, por el Decreto 80 de 1980 y la Ley 30 de 1992 se reformó el sistema y se abrió la posibilidad de ofrecer mas programas de formación de educadores, generándose una gama de ofertas con criterios de mercado, que debilitaron la credibilidad de la sociedad colombiana en el papel de estas instituciones. La tendencia a la privatización se confundió con la tendencia a la comercialización y los programas sufrieron un descenso en los niveles de exigencia y en la naturaleza misma de la academia que los atiende; la implicación mayor se acentúa en el papel de la formación, cuando lo que se pretende es cumplir índices de rendimiento y de cobertura, cuando los colegios y las universidades deben presentar indicadores de rentabilidad y el ser humano es producto que se mide.

En general, se evidencia en esta etapa de mi vida, todo un recorrido de teorías que nos la borra el viento, continúan, hay otras que surgen tímidamente, sin mucha convicción, sin gran elocuencia, o que no se tejen, se enredan: modelos pedagógicos con sus objetivos, metodologías, estrategias de aprendizaje o ¿serán de enseñanza?

Para hablar de mi formación universitaria (1977- 1982) mi referente es Gadamer quien plantea que el verdadero problema que plantea las ciencias del espíritu al pensamiento es que su esencia no queda correctamente aprehendida, si se les mide según el patrón del conocimiento progresivo de las leyes. La experiencia del mundo socio-histórico no se lleva a esencia por el procedimiento inductivo de las ciencias naturales (Gadamer, 1984: 32).

Lo que me permite comprender la tendencia biológica en que fui instruido: marcado empirismo, cuerpo superpuesto a lo corpóreo, movimiento estereotipado a lo mecánico, las ciencias exactas y naturales sobre las ciencias sociales; relaciones binarias que no posibilitaban comprender toda la complejidad del ser humano dados los paradigmas que resguardan lo fisicalista e instrumental del ser humano.

Por ejemplo, el proceso de clase era el siguiente: Una conducta de entrada que realizamos para darnos cuenta de las cualidades físicas de los niños en la práctica de los juegos de ejercicio básicos como correr, saltar y lanzar. Un objetivo para darnos cuenta del nivel físico, de las cualidades en las prácticas de los juegos con ejercicios básicos, como correr saltar y lanzar, como parámetro para un mejor planeamiento de la unidad. Una prueba de observación directa de las cualidades de cada uno de los niños en su aspecto físico deportivo. (Portela 1981).

La planeación en las prácticas educativas así lo reflejan, tendencia hacia el rendimiento físico, a la perfectibilidad, es decir: fines y técnicas, didácticas inmediatistas, aprendizajes repetitivos, evaluaciones de convergencia, relaciones de sumisión, simplificación ingenua de la realidad y de los procesos formativos o estructuras mentales y organizativas rígidas y anquilosadas, constituyen el currículo real predominante, tan ajeno al sentido de educar como potenciación humana y política del ser. (E. Gutiérrez, 2003).

Así mi camino hacia la Universidad transitó por huellas de beligerancia, represión a las ideas y los pensamientos de democracia que se atrevían a encararse contra el oficialismo del Estado; ahora comprendo por qué el sistema educativo obraba igual, adoctrinaba, condenaba, el fin era contestario, se sancionaban los maestros sindicalistas hasta destituirlos por pensar distinto, y por qué las fórmulas del profesor estaban en los libros y en las guías, por qué el estudiante crítico era un problema y la autoridad se imponía. Entonces la cantidad sobre la cualidad, lo tangible sobre lo abstracto, lo medible y verificable, sobre lo sensible... el fin justificando los medios; una perspectiva humana para la eficiencia, el instrumentalismo y la dependencia.

Como se puede recapitular, mi viaje por la academia hasta la educación universitaria, arrojó dos décadas importantes en la historia de nuestro país 1968 - 1988- marcadas por el auge y la declinación alternada de la acción colectiva de los campesinos, los sindicalistas y los habitantes de los pueblos y las ciudades. El nacimiento de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos, ANUC, permitió organizar a los campesinos, luego de los años cincuenta, época enmarañada por la violencia y por la dictadura de Rojas Pinilla; de hecho, el cambio en las políticas del campo y la represión que ello originó, además, de las divisiones internas de la asociación, llevaron a un esparcimiento en la solidez de dicha agrupación entre 1974 y 1978.

Entre tanto el sindicalismo se reorganizaba alrededor de los movimientos de izquierda que incentivaban a la clase obrera del país, tanto que en 1977, dadas las tensiones entre el gobierno y las organizaciones de empleados y trabajadores llevaron a un paro masivo nacional, el cual alertó a los partidos tradicionales y a las fuerzas armadas sobre la fuerza que adquiriría el movimiento obrero por fuera de su control político; la defensa del Estado se tornó en represión y en el replegamiento del movimiento sindical. El período de 1977 a 1988 se identificó por la conformación de movimientos sociales que desestabilizaron la legitimidad del liberalismo, el conservatismo y la misma izquierda, que nuevamente fueron coartados en su acción colectiva popular por la represión del Estado. (Múnera, 1988: 123-124).

Mi formación de postgrado en Educación con énfasis en relaciones pedagógicas (1994-1996), se constituyó en la mejor apertura conceptual que haya vivido; otras racionalidades más críticas, más reflexivas, más humanas. Mis nuevos estudios habían focalizado mi concepción de mundo y con ello las miradas que objetivizaban y no subjetivizaban, el cuerpo como concepción holística y no sólo orgánico. No hay duda, la formación adquiriría nuevos aditamentos, las ciencias humanas habrían un espectro de posibilidades para la comprensión de lo humano, y con ello la cultura y sus múltiples contingencias.

La filosofía abría caminos, las rupturas conceptuales afloraban, ya el cuerpo se visualizaba como mediación simbólica en el aula, en tanto manifestación significativa de lo humano, del cuerpo en el mundo y su impacto en los procesos de formación, en particular en las relaciones humano pedagógicas, como indicativos de la calidad de la educación (Mejía, Peña, Portela, Muñoz y Villegas, 1996)). *Lo fundamental, pensar y vivir la formación como ese cúmulo de experiencias significativas, al igual que comprender como la academia se sedimenta de información petrificada a la cual le falta vivir para los saberes, para los diálogos, pero también para las deconstrucciones y las alternativas creativas.*

Lo fundamental, la implosión de mis capacidades discursivas, el redescubrimiento de otras sensibilidades, el retorno a mis dimensiones humanas relegadas por las mismas racionalidades rígidas y ascéticas; la pedagogía apropia otras, forjadas desde el diálogo con los sujetos en el escenario educativo; porque la educación debe estar por encima de sus dirigentes, las normas no deben minimizar las intenciones educadoras de docentes y administradores, la concepción de formación no se puede reducir a capacitación sino que tiene un entramado cultural y simbólico en que los sujetos se encuentren consigo mismo y con los demás.

La formación como posibilidad de ensoñación y posibilidad significa reconocer la propia historia, creer en la aventura, experiencia y trascendencia; desde ese escenario humano de conjeturas, posibilidades y credibilidades, mis vivencias se recrean en Manizales, ciudad que desde niño me fascinaba y en la cual me veía como ser humano inspirado en distintos roles: esposo, padre y profesor. El Colegio Agustín Gemelli (1985- 1988), Universidad

Autónoma (1988- 1994), INEM Baldomero Sanint Cano (1990-1994) y la Universidad Caldas, se constituyen en ese itinerario académico en el que comparto mis experiencias de docente.

En los primeros cinco años posteriores a la promulgación de la Constitución de 1991, lustro que coincide con mi ingreso al INEM, se presenta en materia educativa las siguientes medidas: Ley 30 de 1992 para la Educación Superior que planteó la tarea de entrar en los llamados procesos de acreditación a través del sistema de auto evaluación, con miras a la obtención de calidad de la educación en este nivel, Ley 60 de 1993 sobre distribución de competencias y recursos y su Decreto 2886 que reglamentó los requisitos para la administración de los recursos del situado fiscal por Departamentos, Distritos y Municipios de más de 100.000 habitantes, Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación y su Decreto 1860 de 1994 y el Plan Decenal de Educación planteado para los años 1995-2005.

Normatividades reguladas para dar respuesta a criterios de equidad y sostenibilidad que discurren calculadas en la eficiencia fiscal, marchando simultáneamente con mis ilusiones de ser profesor de planta de la Universidad de Caldas; aún las recuerdo, un desafío que me había trazado, camino que quería recorrer en mi vida, desde luego ya sentía la docencia universitaria cuando trabajé en la Universidad Autónoma, como profesor en la Facultad de Fisioterapia.

A la Universidad de Caldas entré por la *puerta* por la que ingresan la mayoría de los soñadores, por la de catedrático; a orientar asignaturas en mi disciplina de formación de pregrado: Licenciatura en Educación Física. Además, las ciencias humanas -Sociología de la Educación Física y Deporte y Desarrollo Humano- comenzaban a marcar una huella que ya había comenzando en el Liceo Central del Valle de mi querido Tulúa, cuando me completaban la labor académica con unos cursos de Sociales en los grados de 6° a 10°.

El año de la promulgación de la Ley 30 de 1992 marca ese periplo por la Universidad de Caldas, dos años después gano el concurso docente; aún no entiendo bien las evaluaciones en los concursos docentes, la cuantificación se pasea tan campante, la cualificación no se

explora, no se piensa, no se interesa, el único valor es el *cuánto sabes cuánto vales* y ¿el resto qué...será suficiente lo primero, para ser docente universitario?

En 1997 el Ministerio de Educación Nacional de Colombia mediante Decreto 3012, reglamenta las Escuelas Normales Superiores y establece los requisitos básicos de funcionamiento de los programas de formación de educadores y, en 1998, mediante el Decreto 272, toma idénticas medidas respecto a las facultades de educación, con base en esa recomendación. Existen en el país 129 escuelas normales superiores públicas, 91 facultades de educación, 457 licenciaturas, 273 especializaciones, 17 maestrías y 5 doctorados.

En la actualidad la formación de los docentes se da en el marco del sistema nacional de formación de docentes cuyas unidades operativas son las normales y las facultades, estas últimas como componentes de las instituciones de educación superior. Vale la pena subrayar, que sólo existen en el país dos universidades con carácter pedagógico: la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, pero exclusivamente dedicada a la formación pedagógica está la primera.

En este momento, estoy al frente del bloque administrativo, viviendo la Universidad con sus dificultades propias de las instituciones superiores públicas de éste país, con una administración, que como todas genera ruidos, no conozco la primera que no lo haga, con gente a favor y en contra, con paranoias, con esquizofrenias, con decisiones administrativas que afectan algún estamento, como ahora... no conozco en mi convivencia con la Universidad, la primera administración que salga bien librada, además tendríamos que preguntamos... ¿Qué hacemos por ayudar nuestra casa... la arrollamos? ... ¿la queremos? ... ¿la sentimos propia? ... ¿o es simplemente el lugar donde se va a usufructuar? ... ¿la limpiamos o barremos con ella?

A este punto de mi escrito, recuerdo la sensibilidad que he adquirido en mi doctorado, el cual es posible gracias al apoyo de mi universidad, a la credibilidad que uno alcanza a conseguir en el medio educativo; un doctorado que se pregunta por el Currículo, con una

tesis preocupada por la formación de los educadores, pero también preocupada por la resignificación, por la deconstrucción, por los nuevos discursos, por una universidad que crezca y que sueñe conmigo.

Mi historia es sentida, con un presente continuo, con nuevas palabras, con nuevas emociones, pero también con nuevos idilios... vivo la Universidad viva, vivo la Universidad dinámica, no vivo la Universidad que otros viven, la de la desesperanza y el desamor.

Todo este trayecto de formación es la *experiencia del mundo de mi vida*, con la que pretendo llegar a la reflexión sobre la estructura dinámica y evolutiva de los procesos formadores de educadores, hechos relatados identitarios de una manera de ser del maestro, una condición particular de *formador*, entretelado en un contexto de redes y significaciones de carácter histórico, social y cultural.

Mundo de la vida cotidiana como horizonte originario de vivencias, pensamientos y acciones; espacio temporal, vital y existencial en relaciones de coexistencia, comunicación e interacción en que la fenomenología permite ahondar en los sentidos abiertos y encubiertos por la autobiografía y las historias de vida de los profesores y los documentos de la reforma.. La experiencia de la fenomenología como andadura interpretativa, permite desarrollar procesos de explicación e interpretación

CAPÍTULO 3

FENOMENOLOGÍA... MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA

La trama de la investigación enhebra experiencias socio históricas en las cuales se descubren maneras de asumir la educación, hay paradigmas, tendencias educativas, enajenaciones o apropiaciones sobre el sentido de educar que pasan por los modos como se apropian los lineamientos, las normas, las racionalidades, en general pluralidades de horizontes de mundo en tanto espacio-temporales que se tornan en herencias del pasado que para muchos serán un eterno presente.

En general, conceptos como instrucción, formación, racionalidad técnica y racionalidad crítica se mueven entre lo dado y lo significado, entre lo fáctico y lo simbólico, sujeto u objeto en la relación pedagógica, mimetismos o transformaciones sociales, perspectivas disímiles de cultura, hombre, sociedad y educación; se trata de comprender ese entramado de la formación de educadores desde procesos de interlocución en que dialoguen experiencias de mundo, relatadas por profesores -entre ellos el investigador- en el contexto cercano de los programas formadores de educadores y las realidades visibles o invisibles de la Reforma.

Comprender la formación invita a asumir una estrategia metodológica en la que se pregunte por el mundo de la vida como el lugar social de procesos significativos e interpretativos de los profesores, sus prácticas educativas en la cotidianidad, sus contextos inter-subjetivos y el tránsito de lo teórico a una actitud natural y fenomenológica. La fenomenología como corriente de pensamiento propia de la investigación interpretativa que aporta como base del conocimiento la experiencia subjetiva inmediata de los hechos tal como se perciben. (Corner y Latorre, 1996: 73).

El mundo de la vida cotidiana es el “ámbito de la realidad en el cual el hombre participa continuamente en formas que son, al mismo tiempo, inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado (...) sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y sólo en él podemos actuar junto con ellos”. (Schütz, y Luckmann, 1977: 25).

La postura, en su esencia, es por la comprensión de lo humano, sin quedarse en análisis o explicaciones, porque la indagación es por las formas y procesos que constituyen objetivamente e instituyen intersubjetivamente a las estructuras de la realidad educativa; es en el durante, en el aquí y en el ahora donde es posible identificar elementos de significación que desvelen trayectos y sentidos de la formación.

Se emprende de esta manera el recorrido a partir de mundos vividos, mundos de prácticas y compromisos adquiridos en una cultura y en interacción subjetiva mediada por los procesos educativos en un tiempo vivido en el que no hay nada lineal, tampoco estático, por tanto dimensión del ser en la relación con el otro y sus mundos compartidos; es un alejamiento momentáneo de ideas, convicciones, intuiciones y teorías propias, para comprender desprevenida lo que nos muestra el afuera, el contexto y el otro; de esta manera es un eterno retorno fortalecido y cuestionado desde otras visiones de mundo como trayectos inter-subjetivos.

El enfoque de la investigación es interpretativo a través de dos de sus corrientes fundamentales, la fenomenología y la hermenéutica que acompañan la intencionalidad investigativa, porque se trata de comprender y resignificar la manera cómo los profesores viven el fenómeno y el investigador suspende el juicio para comprenderlo a partir de las voces de los actores de la investigación.

1. FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA

Para considerar la fusión fenomenología y hermenéutica es necesario revisar el concepto heideggeriano de *fenomenología*: fenómeno *–phänomen-* como algo que no es una mera manifestación *–erscheinung-* que sólo se anuncia sin mostrarse, como por ejemplo los

anuncios de la instrucción en la reforma curricular, sino la patencia o revelación que subyace en ella como cosa en sí misma; tampoco es *apariencia*, algo que se muestra como lo que no es... tanto la manifestación como la apariencia se fundan de diferente manera en el fenómeno.

Se distinguen dos corrientes o enfoques fundamentales de la fenomenología, representados en los trabajos de Husserl y Heidegger, este último fue el discípulo, que se distanció de su maestro, dadas su diferencias en la concepción de fenomenología: Husserl la centró en la epistemología “¿qué sabemos como personas?” y Heidegger en la ontología “¿qué es ser?”, en tanto su preocupación era la comprensión, frente a la descripción que defendía su maestro, porque no es posible, dice Heidegger, suspender o eliminar las preconcepciones, puesto que justamente son las que constituyen la posibilidad de inteligibilidad o significado. La tradición fenomenológica-hermenéutica o enfoque interpretativo es ontológico, una forma de existir, ser, estar en el mundo; desde la dimensión fundamental de la conciencia humana es histórica y sociocultural y se expresa a través del lenguaje, tiene como seguidores fundamentales a Heidegger, Gadamer y Ricoeur. (Ray, 1994: 117-135).

El concepto de *logos* es entendido como el hacer ver aquello de lo que se habla, el descubrimiento de lo que estaba encubierto; por eso la fenomenología consiste en "hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo". (Heidegger, 1986: 34).

1.1 Antecedentes filosóficos: Los aportes significativos que se apropian de Martín Heidegger, Georg Hans Gadamer y Paul Ricoeur, son:

1.1.1 Desvelar lo ontológico: Martín Heidegger¹⁹ ilumina la investigación desde una perspectiva existencial ontológica del ser humano, inicialmente oculta e inevitable a desvelar, se trata de comprender qué sujeto hay en la reforma, que es lo visible y lo invisible, qué se muestra y qué se traslapa; es hermenéutica de la existencia o interpretación

¹⁹ Alemán (Messkirch 1889 - Württemberg 1976). Mientras trabajaba como profesor de la universidad publicó "El ser y el tiempo", que dedica a Husserl, autor y maestro por el que siente verdadero afecto, debido a sus ideas políticas a favor de los nazis fue censurado en más de una ocasión y se vio obligado a abandonar la universidad. Un gran crítico de la metafísica, se apoyó en el existencialismo con la muerte como último fin.

comprensiva del sentido del ser no limitado a lo psicológico, ni tampoco en la mirada Diltheana de las ciencias del espíritu, significa comprender y entender en tanto estructura existencial del *ahí*.

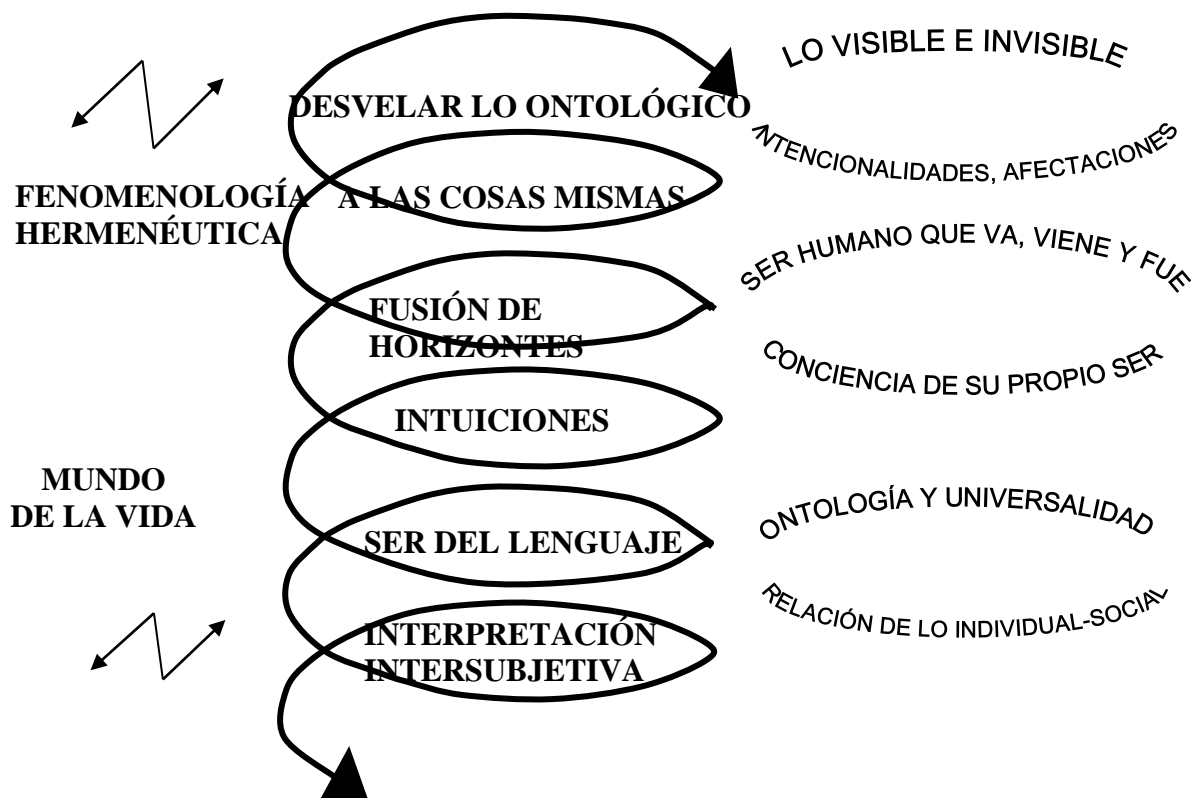


Figura No 2- Antecedentes filosóficos del proceso investigativo

La hermenéutica no es un método científico-espiritual, es un modo de pensar desde la comprensión que el hombre tiene del mundo y de la historia, carácter óntico propio de la vida humana misma; es una manera global de ser, de totalidad, así se analicen particularidades las cuales emergen sin perder la circularidad que se comprende desde el acontecer del lenguaje.

Heidegger sostiene que el movimiento hermenéutico en la auto-interpretación está esencialmente determinado por el hecho de que la vida fáctica se da de un modo distorsionado, siempre está encubriéndose a sí mismo; no es un encubrimiento absoluto, sino una especie de desfiguración, situación que hace posible la comprensión. La

hermenéutica en la investigación consiste en descubrir una interpretación que disuelva este encubrimiento originario desde una comprensión fenomenológica como escenario, sentido y horizonte.

Si la esencia en la fenomenología es desocultamiento, la concepción del método a la idea moderna queda entre paréntesis, en tanto no hay un conjunto de reglas de procedimiento que firmemente seguidas nos conduzcan ineludiblemente a un saber seguro sobre cualquier objeto, no se trata de una ciencia unificada con predeterminismos, tampoco es la metafísica clásica, se trata de dejarse interpelar en lo descriptivo e interpretativo por los sentidos y trayectos de los profesores formadores de educadores.

Lo oculto se da desde diversas formas de estar encubierto: uno es lo no descubierto todavía, otro lo que yace soterrado y pudo estar visible en alguna ocasión pero que luego volvió a ocultarse, puede suceder que absolutamente no haya quedado cubierto sino que se deja ver de manera distorsionada, desfigurada, es la forma fundamental de encubrimiento, la alteración del sentido originario de algo, o los sentidos no explorados, lo no dicho, lo no desentrañado. ¿Cuáles los sentidos que se entran en los sonidos ventrílocuos de la formación?

El fenómeno inicial de que se ocupa la fenomenología está inicialmente oculto, encubierto y obstruido; ese fenómeno es el ser y es ocultado o encubierto por todos los demás fenómenos que acaparan nuestra atención de modo inmediato, de ahí la importancia de sus relatos como encuentros consigo mismo, como experiencia de formación, porque en la investigación interesan los sujetos, sus vivencias, sus sueños, sus angustias, su pasado y su presente, su devenir en tanto sujetos de formación y para la formación.

1.1.2 A las cosas mismas: Si la interpretación se mueve dentro de lo ya comprendido y se resignifica, entonces se mueve en un círculo hermenéutico al que hay que entrar con la exigencia de legitimar la interpretación desde las cosas mismas, itinerario de retorno de las formas verbales a las intuiciones de las esencias que instauran los conceptos, es decir, de las palabras hacia los sentidos y sus significaciones, en tanto estructura de prioridad que fija

carácter científico desde el lenguaje como símbolo, intrínseco a procesos de intuición. (Heidegger, 1986: 153)

Hay filiaciones entre Heidegger y Husserl, una de ellas es el concepto de intencionalidad, es decir, la conciencia está directa e inmediatamente dirigida a su objeto, el cual no es ingrediente de la propia conciencia. Y diferencias, como el prejuicio Husserliano de la existencia subjetiva incuestionable, o su reducción fenomenológica – *epoché*, fundamentada en cojear una posición natural, sumirse en ella y no ponerla fuera de circulación, desconociendo con ello, según Heidegger, que mi vivir no se me da como un objeto puesto ante mi, ni menos como una forma inmanente a la conciencia, sino como un ocuparse de variadas formas con las cosas que me involucran y afectan porque me pueden resultar bien o mal, es la *disposición afectiva*, como la angustia que rompe con toda objetivación. O la pretensión también Husserliana de captar esencias de un modo inmediato, sin tener en cuenta como la apertura a un fenómeno sólo es posible sobre el soporte de la precomprensión del mismo, la cual se revelará como inapropiada si conlleva distorsiones y encubrimientos y adecuada si muestra ser fecunda en el sentido de tener la fuerza suficiente para abrir el fenómeno que se quiere comprender.

La reflexión desde esta perspectiva, es por las afectaciones en tanto sujetos que viven sus procesos de pre y comprensión de la reforma como disposición afectiva, pero también los desentrañamientos desde las concurrencias de seres de la tradición, presente y futuro que se descubren así mismos.

1.1.3 Fusión de horizontes: Hans Georg Gadamer²⁰ extiende el ideal heideggeriano hermenéutico con base en un giro ontológico y lingüístico que reconoce no sólo la mirada futurista de su maestro, sino que introduce una mirada al pasado, es decir el hombre no solamente va, tiende a, sino que también viene o fue. Todo ser humano tiene su propio

²⁰ Filósofo alemán de Marburgo en 1900, fue discípulo de Husserl y de Heidegger en Friburgo, su tesis de habilitación, dirigida por Heidegger, versaba sobre la filosofía griega, su actividad filosófica se sitúa en la corriente de pensadores como Nietzsche, Dilthey, Husserl y, especialmente, Heidegger, y desemboca en la formación de la hermenéutica filosófica. Su investigación se dirige al estudio de las condiciones de posibilidad de la interpretación y la comprensión, especialmente en las ciencias humanas, y entiende dicha comprensión como rasgo constitutivo del *Dasein* humano. Su teoría hermenéutica establece los rasgos básicos de una teoría general de la comprensión -de raigambre heideggeriana-, y efectúa un giro ontológico hacia el ser que es el objeto de la comprensión: el lenguaje.

horizonte como ámbito de conocer el cual amplía o ensancha hasta su fusión con el horizonte del objeto que desea comprender, desde la mediación del lenguaje como experiencia hermenéutica que mira atrás (pasado) y adelante (futuro).

La *fusión de horizontes* es territorio movedizo de múltiples itinerarios, ámbito de tránsitos individuales y grupales, porque se trata de interiorizar la situación del otro en un contexto de alteridad entre interprete e interpretado, en tiempo pasado, presente y futuro como posibilidad significativa de interpretación, sin caer en identificaciones ingenuas y en mera explicitación de los prejuicios. “Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos -horizontes para sí mismos”; la fusión tiene lugar constantemente en el dominio de la tradición, en ella lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos hacia una validez llena de vida, sin que lo uno ni lo otro lleguen a destacarse explícitamente por sí mismos. (Gadamer, 1984: 311).

La condición de lo humano es un presente continuo en un escenario, como el de la reforma, en el que los prejuicios están constantemente a prueba, es la traducción de una realidad externa a su propia realidad subjetiva, es el encuentro con la explicación del acontecimiento a comprender e interpretar, es el diálogo con el texto, el cual se interpela y se interroga.

La comprensión es la unión de experiencias vividas y por vivir, confluencia de lo pretérito y lo futuro, lo antiguo y lo novedoso, fusión de horizontes en el que se conjugan los dominios de la tradición, como esencia de vitalidad para comprender el hombre, sin minimizar ni lo uno ni lo otro, por y para la interacción de las experiencias humanas. Si la comprensión asume el carácter óptico de la vida humana, los textos humanos, a manera de relatos, de historias de vida, son tradición, prejuicio, diálogo, concepciones, motivaciones, expectativas y experiencias.

Se trata de la experiencia vital del profesor como ser histórico, presente y futuro, ser en constante relación de alteridad y sobre todo ser del lenguaje como apertura a la exploración constante, al diálogo permanente y a la formación en tanto devenir y posibilidad humana, ahí está imbricada la formación de los nuevos educadores.

Es la indagación de la verdad como proceso, y con ello la construcción de la conciencia histórica, en distancia y cercanía del hecho histórico, es colocarse en un horizonte y moverse de él para poder ver el hecho histórico donde se interviene, o de donde se está distante según la decisión del sujeto; de ahí la pertinencia del término horizonte hermenéutico. De igual manera al poner en juego los prejuicios se pueden destacar aspectos del pasado que son significativos, a la vez permiten acentuar aspectos del presente que abren perspectivas de análisis de ese pasado; significa todo un cuestionamiento recíproco del presente y del pasado: la *fusión de horizontes*. Es el dominio de la tradición en que lo viejo y lo nuevo crecen siempre juntos, sin que lo uno y lo otro se destaquen explícitamente por sí mismo. (Gadamer 1984).

Es el ascenso a la generalidad, la toma de distancia para ir al encuentro de otros mundos y luego regresar fortalecido, previa exploración de esos mundos ínter subjetivos; posibilidad de exploración, de diálogo permanente, de auto-reflexión desde la permeabilidad que me posibilita el otro, de la alteridad como acontecimiento de dejarme habitar por las distintas maneras de emprender la búsqueda y los encuentros, sin perder la condición de sujeto que siente, discute, se transforma y crea contingencias, es el pensamiento del afuera. (Foucault, 2000).

Una de las situaciones hermenéuticas es la *precomprensión*, dados esos prejuicios propios de nuestra interiorización en la tradición la cual establece un hilo conductor entre interprete e interpretado en un mismo proceso histórico, aproximando el texto a mi condición de interprete; la *lejanía temporal*, es la toma de distancia que me permite comprender los relatos de los interlocutores; *el principio de la historia de los efectos*, significa que el trabajo histórico de descripción de los acontecimientos, siempre ha de tener presente las consecuencias de dicho suceso para que sea captado por el curso de la historia.

Ricoeur junto a Gadamer, plantea que cuando hay comunicación hay horizonte susceptible de estrecharse o ampliarse, en tanto la comunicación a distancia entre dos conciencias diversamente situadas se lleva a cabo gracias a la fusión de horizontes, es decir a la intersección de sus miradas dirigidas hacia lo lejano y hacia lo abierto... porque no se vive

en horizontes cerrados, ni en horizontes únicos. Igual, nos traslada al problema del saber y al problema del poder, dado que todos tenemos un pedacito de saber y un pedacito de poder, y nos reitera al problema del diálogo, de saberse acompañado en el mundo, porque lo que me sucede a mi también le sucede al otro. Se necesita la fusión de horizontes para poder entablar el diálogo, para poder comprender e interpretar el otro.

1.1.4 Las intuiciones: A diferencia de las corrientes empiristas, la fenomenología desde la perspectiva de Heidegger,²¹ no limita la intuición al mundo perceptual sino que acepta varias formas de darse las cosas, diversas formas de intuición porque cada objetividad se muestra de distinto modo a la conciencia en función de su propio ser o esencia; la virtud fenomenológica es su refinamiento en el mirar, el saber disponer adecuadamente su espíritu para captar cada tipo de realidad en lo que tiene de propia.

El proceso de investigación parte del conocimiento previo, un elemento de intuición como el lugar de la subjetividad necesario para entender y entrar en el círculo: los sentidos que han tenido la formación de los educadores; por eso el trayecto que inicia con la autobiografía se traduce en comprensión práctica y experiencia cotidiana a partir de las similitudes y las diferencias en los significados de sus voces, teorías, historias y experiencias-esencias; dada la distancia que toma el investigador de la situación estudiada para tener una comprensión de mundo que no tenía al comienzo de la investigación. (Deslauriers, 2004: 51).

1.1.5 El ser del lenguaje: Se constituye en el eje sustancial del discurso de Gadamer, sólo en él es posible la experiencia hermenéutica en tanto hilo conductor de su giro ontológico y puente entre texto e intérprete, en tanto portador de la tradición en una experiencia imposible sin palabras: hablar-pensar, palabra-cosa, constituyen una unidad indisoluble. Por eso sintetiza los puntos principales de su ontología hermenéutica insistiendo en el papel del

²¹ Heidegger es crítico respecto de la pretensión husserliana de captar esencias de un modo inmediato. La apertura de un fenómeno sólo es posible sobre la base de una precomprensión del mismo, la cual se revelará como inadecuada si conduce a distorsiones y encubrimientos y como adecuada si muestra ser fecunda en el sentido de tener la fuerza suficiente para abrir el fenómeno que se quiere comprender. En lugar de un criterio absoluto de evidencia hay que hacerse cargo de la radical finitud e historicidad de todo esfuerzo cognoscitivo. En este sentido, la fenomenología debe vincularse a la hermenéutica, lo que ocurre especialmente a partir de las lecciones sobre *Ontología o Hermenéutica de la facticidad*, de 1923.

lenguaje como ontologitudad y universalidad del fenómeno hermenéutico, en correspondencia pensamiento-realidad y sujeto-objeto. (Gadamer, 1984: 461-526).

El lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión, la hermenéutica gadameriana parte del supuesto que toda incomprensión, malentendida o extraña, supone y está precedida por una comprensión o acuerdo que la sostiene, un pacto esencialmente lingüístico referido al mundo que se representa en la vida común. Todo hablar humano es finito en el sentido de que en él emerge la infinitud de un sentido por desplegar e interpretar; por eso tampoco el fenómeno hermenéutico puede ilustrarse si no es desde esta constitución fundamentalmente finita del ser construida lingüísticamente desde sus cimientos.

Gadamer y Heidegger caracterizan la verdad como *alétheia*, desocultamiento del ser, comparten plenamente su crítica al dominio del logos apofántico en la tradición filosófica occidental; en Gadamer hay una inflexión nueva respecto de Heidegger, que no apunta solo a iluminar el trato práctico del hombre con las cosas en el mundo cotidiano, sino también a recordar que todo enunciado brota de un contexto dialógico a partir del cual únicamente puede extraer su sentido, así el lenguaje solo realiza su verdadero ser en la conversación, en el ejercicio del entendimiento mutuo mediante el cual pueden ser abordados y eventualmente resueltos los malentendidos.

Gracias al lenguaje, el fenómeno hermenéutico adquiere un alcance universal: no sólo los fenómenos histórico-espirituales, sino todo cuanto puede ser comprendido es, en principio, comprensible, justamente porque puede ser articulado lingüísticamente -aunque de hecho no lo sea-. Sin la posibilidad de la representación lingüística no tendría sentido pretender que verdaderamente se comprende algo, y no hay nada acerca de lo cual no pueda decirse alguna cosa con sentido. Sin palabras que la puedan expresar la comprensión queda trunca, éste es el sentido de la afirmación, muchas veces mal entendida, según la cual: el ser se comprende en el lenguaje.

1.2 Una filiación metodológica: Ricoeur y Schutz

Para la exploración del significado de las experiencias de los sujetos en su vida cotidiana, en sus trayectos de formación, es necesario ubicar una filiación metodológica entre Paul Ricoeur y Alfred Schutz.

1.2.1 El ser en el mundo que se narra: Ricoeur inspira la investigación desde su concepción de la narración como encuentro consigo mismo, formación humana como acto de experiencia narrada y evidenciada a la exterioridad del mundo de la vida, acto de desprendimiento en la posibilidad de ser desde la contingencia de darle vitalidad y sentido a las palabras; nos introduce en la comprensión del relato como experiencia del tiempo, así las historias de vida se vuelven testimonios simbólicos, aprehensiones de mundo en forma de relato suscitadas en el tiempo como cualidad de la experiencia humana. (Ricoeur, 2.001:16).

Retoma de Heidegger la idea de ser en el mundo, es el ser ahí llevado al texto, porque es el relato donde hay que buscar el sujeto en tanto hacedor de mundo; no es reducir la hermenéutica a indagaciones de carácter sicologista que subyacen en el texto, sino lo que devela el ser tras el texto, es lo que se ha interpretado en la hechura de un texto, es la propuesta de un mundo, el proyecto que el sujeto que escribe plasma; la escucha se torna importante, un dialogante atento a lo que dice el otro.

1.2.2 La interpretación inter-subjetiva: Según la hermenéutica, el significado del texto no está detrás del texto, sino enfrente de él, no es algo oculto, sino algo develado: la comprensión intenta captar las proposiciones del mundo, abiertas por la referencia del texto; así, entender un texto sería en consecuencia, seguir sus movimientos desde el significado de lo que dice, de lo que habla.

Alfred Schutz, aporta el contexto compartido desde la interpretación inter-subjetiva del mundo, de las cosas y desde allí todas las interacciones que se viven en las relaciones académicas, en este caso a partir del testimonio del relato; considera que el mundo en el

cual vivimos es un mundo de significados, un mundo cuyo sentido y significación es construido por nosotros mismos y los seres humanos que nos precedieron; la comprensión de dichos significados es nuestra manera de vivir en el mundo, la comprensión es ontológica, no sólo metodológica.

El mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo inter-subjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por Otros; en síntesis, es un mundo común a todos nosotros. La situación biográfica única en la cual me encuentro dentro del mundo en cualquier momento de mi existencia sólo es en muy pequeña medida producto de mi propia creación. Me encuentro siempre dentro de un mundo históricamente dado que, como mundo de la naturaleza y como mundo sociocultural, existió antes de mi nacimiento y continúa existiendo después de mi muerte. Esto significa que este mundo no es sólo mi ambiente sino también el de mis semejantes; además estos semejantes son elementos de mi propia situación, como yo lo soy de la de ellos. (A, Schutz, 2.003: 280).

Así, las historias de vida (Ver anexo 1), permiten inferir actuaciones, recibir y dar acciones de unos y de otros, compartir mundos comunes y diferentes agrupados en el *aquí y el ahora* en tanto dimensiones de espacio y tiempo en mundo históricamente dado como la Universidad de Caldas, como ámbito natural, social y cultural.

El énfasis por tanto, no se encuentra ni en el sistema social ni en las relaciones funcionales que se dan en la vida en sociedad, sino en la interpretación de los significados y las acciones e interacciones de los sujetos sociales; a partir del mundo conocido y de las experiencias inter-subjetivas compartidas, se obtienen las señales, las indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos inmersos tras la Reforma Curricular de 1998 en la Universidad de Caldas, dado que “los agentes sociales son el producto de la historia de todo el campo social, y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado”. (Bourdieu y Waquant, 1995).

La fenomenología social de Alfred Schutz como actitud de reflexividad del investigador nos introduce al concepto de "realidades múltiples" y a la posibilidad que tienen los sujetos de construirlas, significando de manera particular el mundo del cual forman parte. Se trata de una ciencia de la sociedad inspirada en la tradición filosófica de la fenomenología cuyo problema esencial es la cuestión de la sociabilidad como forma superior de ínter subjetividad; preocupación que parte de varias ideas importantes: el estudio de la vida

social no puede excluir al sujeto, éste está implicado en la construcción de la realidad objetiva que estudia la ciencia social; el elemento central es entonces el fenómeno-sujeto.

Berger y Luckmann (2.001) como Schütz (1977) abandonan la concepción de la intersubjetividad como flujo de conciencia interior y la comprenden como un vivir humano en una comunidad social e histórica; sus propuestas socio-fenomenológicas implican el tránsito de lo individual a lo social, de lo natural a lo histórico y de lo originario a lo cotidiano.

Para la sociología fenomenológica, la subjetividad está inevitablemente presente en cualquier acto de comunicación, ésta parte de las perspectivas divergentes de los participantes en el acto; sin interacción no existen los sujetos sociales, dado que la construcción de sentidos compartidos sobre la realidad social requiere inevitablemente de la interacción.

Paul Ricoeur, inspira el método como actitud en la investigación en que la explicación para llegar a una interpretación sea la experiencia viva *desentrañada*, en tanto sucesión e imbricación de acciones a las que corresponden tres etapas de la comprensión que en este proceso investigativo se denomina *redes de la comprensión*, dada la articulación o trama entre unas y otras.

Hay una diferencia conceptual entre explicación, comprensión e interpretación: “explicar es extraer la estructura analítica del texto, es decir las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto”. (Ricoeur, 2.001: 144).

La interpretación sería en esta perspectiva, un caso particular de comprensión y un acontecimiento de apropiación del texto en la investigación, hacer propio lo que antes era extraño como finalidad de toda hermenéutica como proceso por el cual se revelan nuevos modos de ser que da al sujeto en tanto nueva capacidad para conocerse a sí mismo; la

comprensión se entiende o capta como una totalidad de cadena de sentidos parciales en un solo acto de síntesis dirigido hacia la unidad intencional del discurso.

1.2.3 Las tres redes de la comprensión: La comprensión tiene entonces desde Ricoeur, tres niveles complementarios que constituyen el proceso de la presente investigación:

1.2.3.1 Ingenua captación de sentido: Se acude a una actitud natural en que la comprensión consiste en una captación del sentido del texto en su totalidad -*interpretación ingenua*- con base en una selección de categorías con relación a lo que se dice y lo que no se dice de la reforma en los distintos documentos reglamentarios y foros evaluativos, a partir de contrastaciones con la teoría de Bourdieu sobre la noción de campo y habitus.

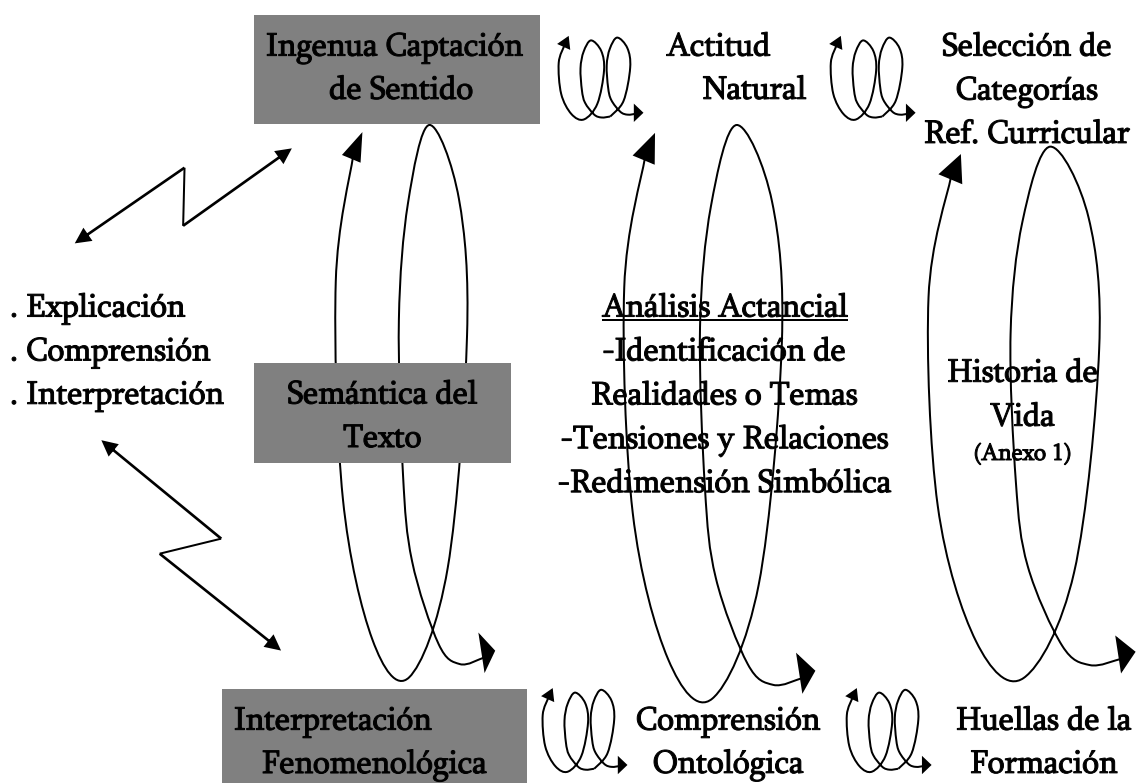


Figura No 3. Los tres momentos del proceso investigativo

1.2.3.2 Semántica del texto-Análisis actancial: Es un modo complejo de comprensión apoyado por procedimientos explicativos que se permean en las voces de los actantes. La

semántica profunda del texto a la que remite el análisis estructural conlleva a comprender que la intención o el objeto del texto no es, principalmente, la presunta intención del autor, la vivencia del escritor a la que se podría acceder, sino lo que quiere decir el texto para quien atiende a su exhortación. El texto nos introduce en su sentido, nos lleva en su misma dirección de acuerdo con otra acepción del término *sentido*, y si dicha intención es por tanto la intención del texto, y ésta consiste en la dirección que se trata de *conducir el pensamiento*, hay que comprender la semántica en un sentido fundamentalmente dinámico.

El análisis estructural como trama actancial induce a una semántica profunda del texto, en este caso las historias de vida, y lo que yace en sus entramados; “explicar es extraer la estructura, es decir las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto e interpretar es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto” (Ricoeur, 2001: 144). *Este análisis estructural es la conexión necesaria entre el primer momento de interpretación ingenua o superficial y una interpretación crítica, profunda y fenomenológica (tercer momento).*

Esta experiencia de análisis introducida desde la lingüística -Greimas, 1987- posteriormente utilizado en las ciencias sociales, se aplica a discursos en que se da gran importancia a sujetos individuales -profesores de los programas que forman educadores- o grupales -instituciones, como la Universidad de Caldas-; el concepto central lo constituye el *actante* que se define como una forma de ser o de hacer, *actualizada* o encarnada en uno o varios sujetos sintácticos. Se aplica preferentemente a discursos en que se expresan propósitos de acción -planes de autoridades, instituciones o colectividades, sean éstas políticas o de otra índole- o acciones reales ocurridas -eventos provocados por un actor definido- o en que se rinden cuenta de logros de personas o colectividades; para el caso, la Reforma Curricular de 1998.

El procedimiento corresponde al siguiente esquema: una fuerza o un ser Destinador (+) quiere algo u ordena algo y llevado por su acción, el Sujeto (+) busca un objeto (Objeto +) en provecho de un ser (Destinatario (+) concreto o abstracto en la búsqueda el sujeto tiene apoyos (Ayudantes). Pero existe también una fuerza que se opone (Destinador -) que

ordena algo y llevado por su acción, el sujeto busca un objeto en provecho de un (Destinatario -) apoyándose en los actores (Oponentes). Cualquier relato puede reducirse a este esquema de base que visualiza las principales fuerzas del drama y su papel en la acción. (Ríos, 2.004).

Es una reagrupación de los personajes bajo actantes abstractos o colectivos para encontrar otros protagonistas de la acción y producir otros niveles de sentido en lugar de quedarse en un análisis sicologizante; es necesario superar los actantes individuales-sicológicos y mostrar cómo a nivel de esas macro-estructuras se asumen la historia y la ideología. Las unidades de análisis son necesariamente los sujetos individuales o grupales, como objetos de realización plasmados en los relatos, los cuales se analizan de manera profunda, por lo tanto no es su cantidad lo fundamental sino el sentido que se le dé a la interpretación sobre lo dicho por los sujetos.

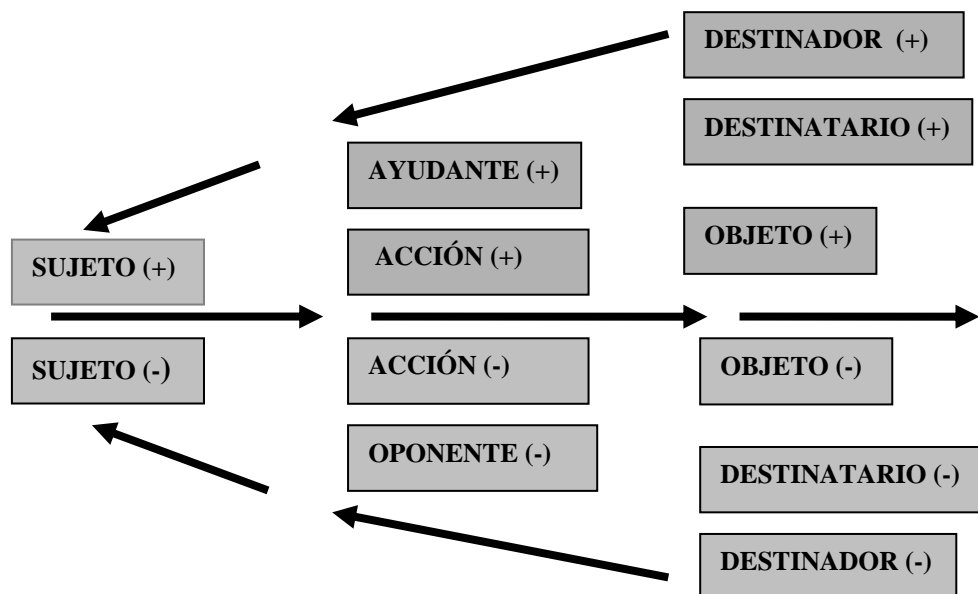


Figura No 4. Esquema de los análisis actanciales.

Hay tres momentos fundamentales en el análisis: a) *recomposición de la estructura*: identificación de las realidades o temas; b) *dinamización de la estructura*: distribución de las oposiciones y asociaciones identificadas; c) *interpretación global*: reconstrucción de los modelos simbólicos subyacentes a los textos. El procedimiento no es normativo, tampoco

descriptivo sobre lo que hay que hacer, se trata de una estrategia que tiene pertinencia si alcanza un nivel de complejidad y si establece análisis pertinente en tanto valor heurístico dialógico, que hace hablar la estructura de las relaciones entre los actantes y entre los personajes.

1.2.3.3 Interpretación fenomenológica: Se trata de la interpretación propiamente fenomenológica en la que se desarrolla entendimiento e interpretación con base en compromisos, significados y prácticas, desde el respeto por la voz y las experiencias que describen los textos narrados a partir de los dos momentos precedentes.

Los aportes fenomenológicos más significativos para la investigación son:

- La primacía que otorga a la experiencia subjetiva inmediata como base del conocimiento a partir de la autobiografía y las historias de vida.
- El estudio de los fenómenos desde la perspectiva de los mismos sujetos, teniendo en cuenta su marco referencial -como sujeto investigador- soy también objeto de investigación, soy sujeto conciente de circunstancias propias y ajenas, conciente de que soy parte del problema que se investiga: la formación de los educadores.
- El interés por conocer cómo las personas experimentan e interpretan el mundo social que construyen en la interacción propia de un campo académico en el cual son relatores de sus propias experiencias. (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 221).

CAPÍTULO 4

FUENTES Y DIMENSIONES

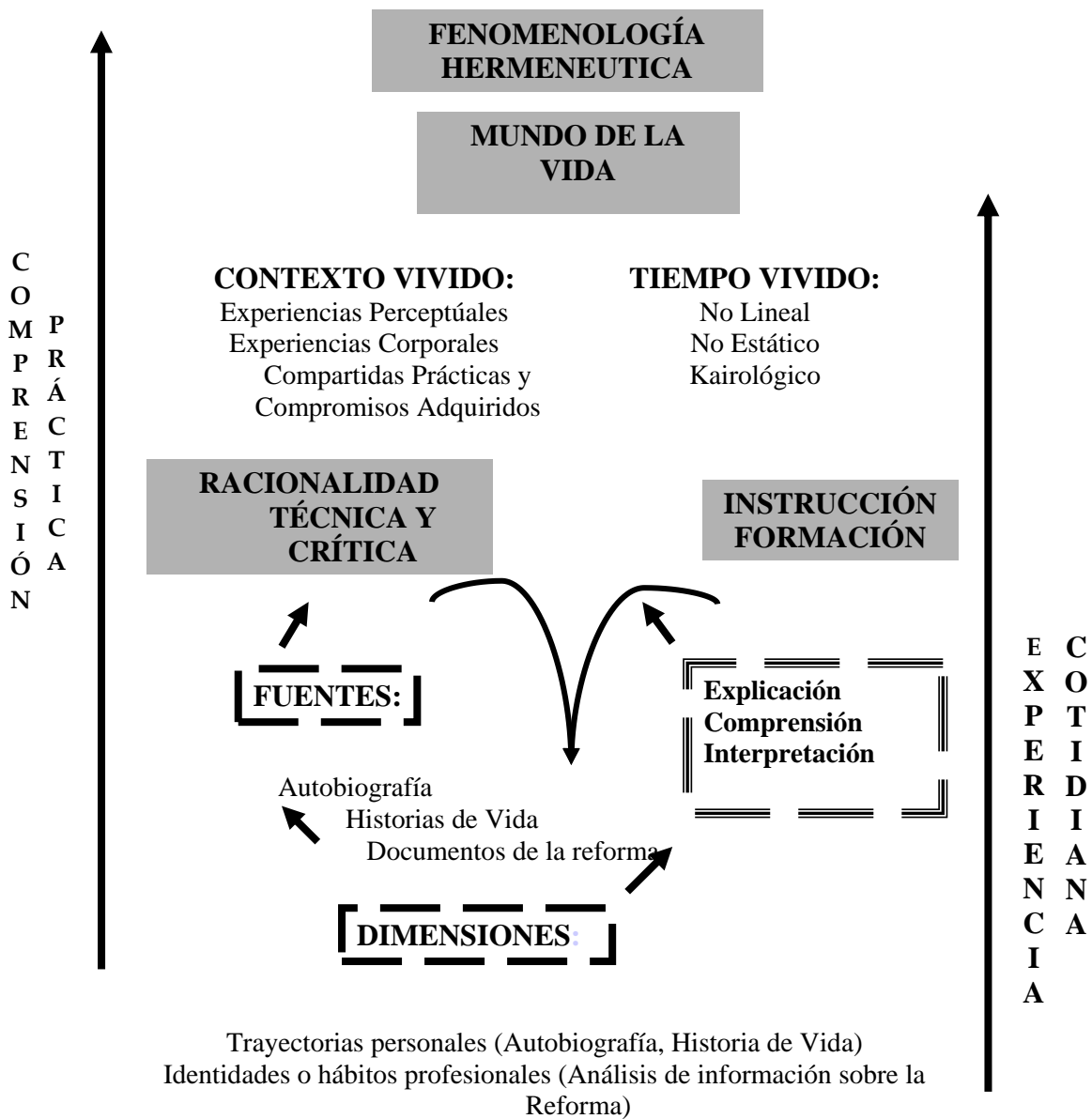


Figura No 5. Los registros, los actores y su trama categorial.

En lo ontológico la referencia es por la naturaleza de los fenómenos sociales, porque la realidad social representada en la investigación por un campo académico puede ser asumida como algo externo a los individuos que se impone desde fuera, o es algo creado desde el punto de vista particular o es de naturaleza objetiva o resultado de un conocimiento individual. Se parte de comprender ontológicamente como problema en la investigación que la realidad educativa se encuentra apuntalada entre valores sociales, políticos, culturales, económicos y étnicos, los cuales se van sedimentando con el paso del tiempo; por tanto, los rasgos epistemológicos nos llevan por procesos ínter subjetivos mediados por la intencionalidad de los sujetos y hacia un encuentro metodológico dialéctico, crítico y participativo.

En lo epistemológico, es importante la relación conocimiento y comunicación, las maneras de adquirir, vivenciar o experimentar el conocimiento y la correspondencia del sujeto con el objeto a investigar, en este caso eminentemente dialógico. Las prácticas humanas en el marco del campo académico de la Reforma Curricular, sólo pueden ser inteligibles accediendo al marco simbólico en que las personas interpretan sus pensamientos y sus acciones desde la posibilidad de narrarse a través de sus historias de vida (Ver anexo 1), las cuales son testimonio subjetivo vital de sus propias elaboraciones de la realidad.

1. REFERENCIAS Y TESTIMONIOS

1.1 La comprensión de la información

En ese territorio complejo de la Reforma Curricular de 1998 en la Universidad de Caldas, cúmulo de normas, resoluciones, sistematización de foros y evaluaciones, se establecen “patrones de información intrincados que se encuentran encerrados en una serie de aprendizajes muy distintos, se detectan y extraen significados de los pormenores de una situación y se aplican actitudes perceptivas e inquisitivas a nuestras propias impresiones y reacciones – reflexión-“(Atkison y Claxton, 2.002: 72). No se limita a una sola simple recopilación y lectura de textos sino que se trata de habilidades, disposiciones y tolerancias,

que a partir de la experiencia de habitar la pregunta, desarrolla un proceso de categorización simple, desde el cual se inician los primeros procesos de comprensión.

1.2 Registros narrativos

1.2.1 La autobiografía

La autobiografía como género narrativo y técnica de investigación es una forma de escritura bibliográfica, en tanto responsabilidad subjetiva y hermenéutica de un mundo experienciado; en este caso, es un recuento secuenciado, cronológico y ordenado en el que se reflexiona sobre la formación como posibilidad de reelaboración entre la temporalidad subjetiva inicial y la temporalidad objetiva de la época en general, y en particular de los ambientes vividos, de tal manera que permita descubrir algunas consonancias y modalidades de los procesos formativos los cuales siempre son actuales o actualizables.

La tradición y la historia en la autobiografía se constituyen en un entramado de efectos recíprocos denominados por Gadamer (1984) *conciencia histórico-efectual* o *conciencia de los efectos de la historia*, por ser circularidad entre sujeto y objeto sin la preeminencia de uno o de otro, teniendo en cuenta que en el acontecer de la comprensión, el sujeto se forma como tal, de la misma manera que es parte del proceso objetivo de la historia; de ahí la condición de sujeto histórico como expresión de autoconciencia desde el reconocimiento su propia historicidad.

El *auto-reconocimiento* se instaura en disposición reflexiva, advenimiento de conflictos consigo mismo, búsqueda de puntales, de horizontes y opciones de ruptura y transformación; por eso se plasman afectos, experiencias, motivos y huellas significativas que han influido en los procesos formativos del investigador visibilizados por categorías, problemas, preguntas, etc., las cuales “representan en si mismo, un entramado de vicisitudes intelectuales y emotivas, ideales y materiales que transcurren a lo largo de un arco temporal”. (Santoni, 2001).

La educación como formación de una persona no debe circunscribirse a las edades que abarcan desde la primera infancia hasta la juventud, fuera y dentro de la escuela; por el contrario debe extenderse a toda experiencia a lo largo de la vida del sujeto, considerándolos no sólo en los momentos evidentemente educativos, sino en cada vicisitud de sus comportamientos interior y exterior. (2.001).

La realidad como la construcción de representaciones realizadas por los sujetos inmersos en ella, da sentido a la autobiografía²² como fuente de saber a tratar a modo de huella comunicativa y significativa; además, como primer dato metodológico crea condiciones de un doble movimiento: distanciamiento e implicación en cada etapa del proceso. El distanciamiento relativiza el carácter singular de la historia personal y muestra en qué disposición es el fruto de evoluciones que atraviesan el conjunto de los miembros de una clase social, de una cultura y de una época educativa; la implicación instiga a discutir sobre cavilaciones y descentramientos teóricos, a proponer otros, a enriquecerlos o a contradecirlos, consintiendo una interacción constante y dialéctica entre objetividad-subjetividad y entre los fenómenos colectivos e individuales.

Para la aproximación interpretativa del fenómeno, se adopta un carácter teórico y experiencial, a partir de la intuición como un captar en el sentido más profundo de quien intuye más allá de lo meramente sensible, de las estructuras y formas de lo que se nos da en la experiencia, teorización e interpretación; en el tratamiento de la autobiografía se interpelean categorías teóricas y emergentes, de tal manera que su comprensión sobrelleva cavilaciones y descentramientos para habitar una problema de de investigación.

1.2.2 Historias de Vida

En las historias de vida (Ver Anexo 1), se identifican realidades objetivas, subjetivas e inter-subjetivas, desde las cuales se genera responsabilidad para reconocer y responder al

²² Asumo tres formas de aproximación a las historias de vida: la biografía, o relato narrado por un investigador, a partir de los informes verbales o escritos suscitados por entrevistas o por cuestionarios. La autobiografía, o relato construido por el propio investigador con un propósito explícito a partir de los objetivos de la investigación y, por último, la forma dialógica, privilegiada en la educación de adultos, en el que se da una interacción entre quien relata su vida y quien suscita reflexiones acerca de ella buscando la explicitación de saberes implícitos como tarea conjunta, bajo el supuesto de que el sentido de lo vivido no se reduce a su enunciación sino que exige la colaboración de otro para analizar su sentido y coherencia.

otro y forjar nuevas realidades a partir de su exploración, interpelación y comprensión de contextos sociales, políticos y familiares.

Las historias de vida²³ son el desentrañamiento de experiencias en un contexto histórico social educativo, es la exposición de momentos especiales, aspectos de coexistencia particulares, en tanto portavoces de una generación humana y del contexto de una época que se pretende abordar desde una perspectiva interpretativa; por eso hay puntos de inflexión o hitos que permiten entender con mayor profundidad los contextos en que se inscriben esas prácticas individuales y grupales. Los relatos son portadores de relaciones: objetividad/subjetividad, estatuto del relato e interpretación, como mediaciones entre la historia individual y la historia social.

La autobiografía y las historias de vida se tejen en una urdimbre coherente, persistente, flexible, permeable, retroactiva y simbólica; se constituyen en la génesis de las categorías básicas del problema, sin reflexionar sobre la generalidad de acontecimientos y facetas que componen la existencia de los sujetos, sino focalizadas en un evento en particular: la formación.

Todas las historias de vida de profesores se fundamentan en su trayectoria académica en la Universidad de Caldas, con el propósito de establecer el entramado categorial inicial a ser contrastado con la autobiografía del investigador y el referente empírico concreto: la Reforma Curricular con sus teorías, modelos, procedimientos, técnicas, discursos, programas y planeación; se hace entramado desde la convivencia de los mismos procesos a partir de los imaginarios y sentires de los protagonistas.

El análisis no se refiere implícitamente a los textos narrados en sí en la autobiografía e historias de vida como algo que está dentro de ellos, sino a lo que está fuera, es decir en un plano distinto; es comprender la importancia que tiene el texto hablado en la comprensión

²³ Las historias de vida se sometieron a un proceso de categorización a través del programa de investigación cualitativa Atlas Ti (Ver anexo 2)

de la vida académica universitaria, lo que los textos significan, por eso se adentra en el uso de teorías interpretativas desde la fenomenología hermenéutica para emprender su misión.

2. ACTORES INTERVINIENTES

La recolección de las historias de vida no se hace desde una muestra estadísticamente representativa, sino con base en la lógica de indagación de índole cualitativa; éstas son concentradas desde un enfoque interpretativo con base en una ordenación del discurso, el cual es tan sólo una vía de acceso a la fundamentación del sentido interpretativo. Se trabaja desde diez historias de vida, seis profesores de tiempo completo, que prestan servicio académico a los distintos programas con más de diez años de experiencia y cuatro profesores contratados semestralmente, bajo la figura de docentes ocasionales pero que llevan continuidad de entre 4 y 6 años. Dos de los integrantes de este grupo son mujeres, una de tiempo completo, la otra, tiempo ocasional.

La muestra es de carácter intencional, es decir, basada en los criterios más adecuados para lograr los fines que se persiguen en la investigación; es homogénea en tanto reduce la variación para centrarse en un tópico de gran interés para el investigador (Patton, 1990: 182), además, es crítica porque permite generalizaciones y aplicaciones de la información a otros casos, dado que si es válido en la formación de educadores de la Universidad de Caldas es muy probable que lo sea para los demás.

En síntesis, se indaga en tres fuentes y dos dimensiones interpretativas: Las fuentes son la autobiografía, historias de vida y documentos de la Reforma a partir las cuales se confluye en un proceso de triangulación de dichas fuentes también denominado triangulación metodológica; las dimensiones son los trayectos personales-autobiografía e historias de vida académica, las identidades o habitus profesionales-análisis de la información sobre la reforma, desde una red de develamiento y comprensión de horizontes de producción de sentido.

La interpretación elaborada sobre la trama de estas dimensiones se organiza en términos de una fenomenología de la Reforma Curricular de tal manera que el sentido de la formación articula campo y habitus para una nueva concepción de la formación en los programas que forman educadores en la Universidad de Caldas.

3. DIALÉCTICA CONJETURAL DE LA INTERPRETACIÓN

En la validez de la interpretación no hay reglas para hacer buenas conjeturas, lo que se dan son métodos para validarlas, es la dialéctica conjeturar-validar, comprender-explicar, no como mera secuencialidad de oraciones y párrafos sino como proceso acumulativo y holístico, relación del todo y las partes desde la inmersión en juicios críticos como enfoques subjetivos y objetivos de un texto, en que se jerarquizan temas primarios y secundarios.

La validación no equivale a verificación porque la validación es una disciplina argumentativa comparable a los procedimientos jurídicos de la interpretación legal; la verificación se mueve en el método de la convergencia de indicios, típico de la lógica de la probabilidad subjetiva en que el texto es un campo limitado de interpretaciones posibles, el texto es cuasi-individuo, que de manera perfectamente legítima constituye un conocimiento científico. (Ricoeur, 2.001: 184-189).

La coherencia y credibilidad interpretativa parte del reconocimiento de las historias de vida, de las distintas interpretaciones que se hacen de las mismas, además de la participación de otras personas que en calidad de externas a la investigación, al conocer el objeto de la misma, son capaces de reconocer la historia descrita como una historia real y verídica.

Otros criterios para evaluar el rigor de un estudio interpretativo como el desarrollado, son:

- Su aplicabilidad y contrastación con otros programas formadores de educadores que se ubican en otros escenarios y contextos.

- Los tres momentos que constituyen el proceso interpretativo, en los que se desarrolla un tratamiento exhaustivo de fuentes, un cuidadoso análisis de las historias de vida que constituyen la cotidianidad y experiencias de seres humanos comprometidos con la formación de educadores.
- La pertinencia de la fenomenología hermenéutica como estrategia metodológica en tanto interpretación del qué y el cómo de algunos aspectos humanos: preocupaciones, significados, experiencias, hábitos y prácticas de la vida universitaria.

CAPÍTULO 5

RED DE TRAYECTOS Y SENTIDOS

1. INTERPRETACIÓN INGENUA

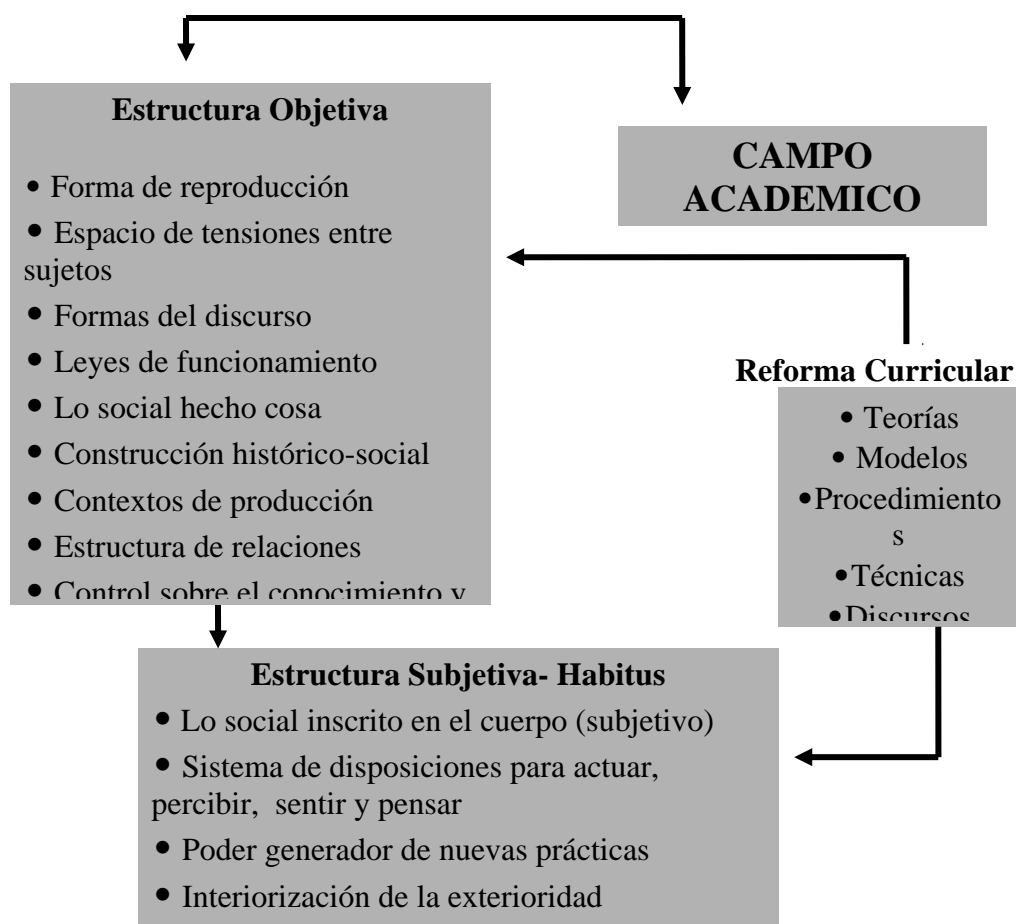


Figura No 6. Campo y habitus en la Reforma Curricular de 1998.

1.1 La reforma curricular: Una trama de hilos visibles e invisibles

Un campo académico es el territorio en el que se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen, al mismo tiempo que comprende las formas de disposición de la subjetividad, constitución del habitus como conjunto de disposiciones duraderas y que determinan nuestra forma de actuar, sentir o pensar lo educativo.

El concepto de habitus se diferencia de la noción de costumbre; mientras esta última se caracteriza por la repetición, el mecanicismo y el automatismo, el habitus se caracteriza por su poder generador de nuevas prácticas. Si bien, esta capacidad se encuentra limitada por su constitución histórica, no siempre se reduce por completo a sus condiciones de producción; los ajustes impuestos por las necesidades de adaptación a situaciones nuevas e imprevistas, pueden determinar transformaciones durables del habitus, no obstante estas modificaciones permanecen dentro de ciertos límites ya que el habitus define la percepción de la situación que lo determina.

El *habitus* es un instrumento de análisis que permite dar cuenta de las prácticas en términos de estrategias, dar razones de las mismas pero sin hablar propiamente de prácticas racionales, los agentes sociales son razonables y sus estrategias obedecen a regularidades y a configuraciones coherentes y socialmente inteligibles y explicables por la posición que ocupan en el campo, objeto de análisis, y por los habitus incorporados, “los agentes sociales son el producto de la historia de todo el campo social y de la experiencia acumulada en el curso de una trayectoria determinada en el subcampo considerado”. (Bourdieu, 1990).

Un campo académico como un espacio de estructuración y reproducción de discursos, difusión de paradigmas y perspectivas de las diferentes dimensiones de la cultura; de desarrollo de la investigación, la crítica y la producción o desarrollo de conocimientos; de la práctica de la investigación y de la articulación de ésta a las diferentes modalidades de formación. (Díaz, 2000: 54).

Desde esta perspectiva, la Reforma Curricular de la Universidad de Caldas, como campo académico, comprende:

- El escenario de tensiones entre sujetos, entre sujetos y estructura, y entre la estructura y el entorno sociocultural en que se constituye; lugar de compromiso con las verdades del campo social y el mismo campo académico que se define por un cierto número de propiedades: educación, formación, capacitación, planeación, evaluación y estatus, con todas sus formas concomitantes de solidaridad, resistencia o legitimación. La cartografía de la planeación, el calendario, la evaluación generalmente sociométrica, configuran un territorio educativo poco fluido, contradictorio e incierto, urgido de nuevas posibilidades en lo polifacético, lo policrónico y lo multiproxémico para darle sentido a la multiplicidad de lenguajes incorporados, de tal manera que se conjuguen en riqueza humana sin límites, a partir de nuevas coordenadas.
- Un ámbito de hegemonías, poderes, controles con relación al conocimiento y su legitimidad, a la distribución de las asignaturas, organización de horarios, concepciones curriculares, metodologías, formas de evaluar, relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad; escenario en donde la docencia, la investigación y extensión tienen sus propios desarrollos, los saberes toman distintas formas de transmisión y de comprensión en los sujetos, contextos comunicativos hacedores de sus propias percepciones para generar cultura y fortalecer sus habitus.²⁴
- Un sistema orgánico estructurado de fuerzas objetivas con su propia red de relaciones inmersas en ella, como las del poder propias de un mercado que también es competitivo; es un espacio de juego constituido históricamente con sus instituciones específicas y con sus propias leyes de funcionamiento que se

²⁴ La estructura orgánica estaba constituida por facultades que a la vez se conformaba por departamentos, cada facultad correspondía a lo que hoy en día son programas, por ejemplo, la facultad de medicina tenía todos los departamentos que de una u otra forma deberían participar en el proceso de formación de sus estudiantes; profesores con similares postgrados o dedicados al estudio de temas semejantes se encontraban aislados dependiendo de la facultad a la cual estaban adscritos, en tanto el criterio de unión o de generación de colectivo docente en los departamentos de la época era la finalidad docente de los mismos hacia una u otra carrera universitaria. Era común encontrar que los docentes de cada departamento compartieran su título de pregrado y, en algunos casos, el de postgrado. Cada Facultad buscaba ser autosuficiente en cuanto a profesores se refiere, era escaso que se desarrollaran cursos con estudiantes de diferentes facultades. Podría decirse que en aquella época la gran dedicación al quehacer netamente docente impedía el ideal desarrollo de la investigación y la proyección universitarias. La factibilidad de crear nuevos programas era escasa en la medida que exigía la creación de toda una facultad con departamentos nuevos y, claro está, con nuevos profesores adscritos a esa nueva Facultad.

consolidan en tanto, cúmulo de disposiciones desarrolladas por los distintos agentes, profesores, estudiantes, directivos y comunidad en sincronía con diversas posiciones objetivas jerarquizadas y estructuradas que ocupan en esos universos sociales más delimitados y particulares a que pertenecen, y en los que desarrollan combates y luchas por preservar, ocupar o subvertir esas posiciones y esas relaciones.²⁵

- Un PEI,²⁶ donde el departamento es la unidad académico-administrativa de convergencia de los profesores que desde diferentes perspectivas abordan el mismo objeto de estudio, tanto desde la investigación y la proyección como desde la docencia; esta última a través de la prestación de servicios a uno u otro programa, de acuerdo, principalmente a las demandas de los mismos. Existen seis Facultades que son: Artes y Humanidades, Ciencias Agropecuarias, Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Jurídicas y Sociales, Ciencias para la Salud e Ingeniería; cada una de ellas está compuesta por los departamentos y los programas que le son afines.

De esta manera, la Reforma instituye normas con sus propias leyes de funcionamiento sobre maneras de acceder al campo que arbitra, cómo se debe ingresar, quién puede pertenecer o no, quién tiene el poder de la palabra y cómo hay que usarla; en este caso, la Reforma desarrolla ese poder simbólico, se apropia unas visiones de educación sujetas a otros campos, entre ellos el político; subyace una lucha por la posesión del poder porque hay posiciones privilegiadas que pautan sus propias visiones de mundo, como puntos de referencia del conjunto en general, visiones que adoptan la forma de discursos que clasifican, separan y distinguen a los agentes en el campo.

La norma es la instrucción que se acoge y se multiplica, es el hacer desde la sistematización surgida de la identificación de necesidades, solución de problemas, definición de requisitos

²⁵ El 16 de marzo de 2001 y por Resolución No 000164 de Rectoría se constituyó el Comité Universitario de Currículo conformado por los profesores: Luz Elena Sepúlveda Gallego, Pablo Emilio Gómez Díaz, Tulio Marulanda Mejía, Carlos Arango Rojas, Juan Carlos Yépez Ocampo, Alfonso Vera Álvarez y el, entonces, estudiante Carlos Augusto Ramírez Castaño. Este grupo tuvo la función primordial de asesorar a la Vicerrectoría Académica en el proceso de Reforma Curricular institucional que comenzó a ser pensada y diseñada en la Universidad a partir del año 1997.

²⁶ Proyecto Educativo Institucional de la Universidad de Caldas Visión Hacia El Futuro 1996-2010 Presentación. (Rector Guido Echeverri Piedrahíta).

para un procedimiento, la implementación de métodos y medios, la evaluación de resultados, el pensamiento parcial o total y el control o manipulación de variables.²⁷

El tribunal de decisiones como campo de hegemonías con programas que fragmentan los conocimientos, los seleccionan y organizan, deciden como transmitirlos, a qué auditorio, a qué horas, con qué códigos de comunicación, desde qué discursos, disciplinares o profesionalizantes, de vanguardia o rezagados pero, sobre todo, desde los lineamientos políticos y administrativos del Ministerio de Educación Nacional.

Dados los flujos organizacionales preestablecidos en la Universidad de Caldas, la Reforma es una estructura jerárquica con la intención de darle sentido al PEI institucional a partir de unificar criterios, conceptos y términos utilizados en los programas de pregrado en todas sus modalidades.

Los lineamientos generales (Acuerdo N° 011 de 2001 del Consejo Académico) se construyen previo desarrollo de dos versiones, la primera en marzo de 1998, la segunda versión en abril. Y dadas las experiencias de aplicación, por parte de algunos programas, sus limitaciones interpretativas, y de la visión de la administración sobre el deber ser de ésta, se deroga el Acuerdo 011 y se expide el Acuerdo 001 del 14 de marzo 2002. Esta tercera edición recoge las inquietudes de la comunidad universitaria en torno a partes del texto que no fueron muy bien comprendidas o que generaron confusiones terminológicas y conceptuales, igualmente, recoge las inquietudes y desarrollos que se han derivado de la puesta en marcha de los lineamientos curriculares establecidos en el acuerdo 001. (Sepúlveda, 2.003).

La noción de *habitus* se adjudica la relación articuladora entre esa estructura social, entendida como construcción del -espacio de las relaciones objetivas- con las prácticas sociales que los agentes desarrollan; constituye el principio regulativo de las distintas prácticas académicas, la apropiación de ciertos contenidos culturales con base en nuestro compromiso y acción en esa estructura social educativa; además es “la capacidad creadora, activa e inventiva” no es “la de un sujeto trascendental en la tradición idealista sino la de un agente actuante” es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada”. (Bourdieu, 1988: 25).

²⁷ Se modificó la estructura orgánica de la Universidad, se tuvieron en cuenta los objetivos y propósitos del PEI y del Plan de Desarrollo vigente, se revisó el Acuerdo 001 del 14 de marzo de 2002 del Consejo Académico y el Decreto 808 de abril de 2002 del Ministerio de Educación Nacional y se analizó la relación Departamento-Programa necesaria para lograr una adecuada reforma.

En la Reforma, el habitus se genera por estructuras objetivas que operan desde el interior estableciendo relaciones de sentido incluyentes, de estructuras cognitivas, mediante las cuales se asume el mundo social; de ahí que los profesores lo adquieran a través de una actividad constante de orientar procesos de clase, lo modifiquen en función de su actitud, experiencia y formación y forjen desde maneras de actuar no necesariamente determinantes en sus decisiones.

Esquema de percepciones y categorizaciones con que aprehendemos esa realidad educativa como producto de la coacción que ejercen las estructuras objetivas sobre la subjetividad, en este caso es conjunto de disposiciones duraderas que determinan nuestra forma de percibir, sentir, pensar y actuar, además de la aptitud para moverse y orientarse en la situación en la que se está implicado como profesor, estudiante y egresado de un programa de licenciatura. ¿Cómo se comprende la Reforma de acuerdo a la posición ocupada por los agentes en ese espacio social?, ¿la Reforma apunta a la instrucción o a la formación?

Estos habitus se prefiguran, redimensionan y se erigen desde la temporalidad y espacialidad del ser humano, factores edificantes de las experiencias estructurantes siguientes de manera que los educadores viven la formación desde trayectos escolares anteriores como subsiguientes, dado el encuentro de nuevos sentidos y disposiciones para percibir, sentir, pensar y actuar; tanto en las historias y vidas de sus protagonistas se infiere la Reforma, previa diferencia entre costumbre asimilada a repetición, mecanicismo, automatismo y el habitus como poder generador de nuevas prácticas, indispensable para dar cuenta de regularidades que incluyen como parte de su esencia un cierto grado de variabilidad, plasticidad, indeterminación, que implican adaptaciones, innovaciones y excepciones de muy diversas variedades. (Bouveresse, 1999: 62).

Por eso la urdimbre en la Reforma son los habitus como nexos que comunican lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras sociales externas, entendidas como estados, huellas y representaciones de una misma realidad situada e inscrita a la vez en los cuerpos y en las cosas.

Esta convivencia preestablecida entre *habitus* y campo sólo se explica por el "principio de la acción" residente en la complicidad entre dos estados de lo social: la historia hecha cuerpo y la historia hecha cosa, o más precisamente entre la historia objetivada en las cosas, bajo la forma de estructuras y mecanismos -los del espacio social o de los campos y sus normas- y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma de *habitus*, complicidad que funda una relación de participación casi mágica entre esas dos realizaciones de la historia". (Bourdieu, 1999: 179).

En el desarrollo curricular de la Reforma se comprenden los territorios demarcados, las posiciones que se toman en el campo, espacio social donde hay autoridad - súbdito; jefe - subordinado; patrón - empleado; hombre - mujer; rico - pobre; distinguido – popular. Unos detrás del conocimiento, otros con la verdad a ultranza, todo un desencuentro en las diferencias sociales que se jerarquizan, unos deciden la Reforma, otros la acogen, la alimentan o la desagravian.

Proceso de construcción humana en que la sociabilidad se comprenda como forma interior de inter subjetividad que no excluye el sujeto -fenómeno sujeto- implicado en este caso, en la construcción de la reforma con su mundo de sentidos y significados, sus inconsistencias, sus brechas discursivas y sus necesidades de vivir de otra manera el currículo, por ejemplo:

- Un mayor énfasis en la *enseñanza de contenidos* que en la formación para el aprendizaje, menos fragmentación y congestión, posibilidad de integración del conocimiento, menos rigidez, mayor contextualización, pertinencia y disposición al cambio y apertura a las interacciones curriculares.
- Un diseño programático expresado en *créditos*, la evaluación de *competencias* cognitivas, socio afectivas y comunicativas propias del ejercicio y de la cultura de la profesión o de la disciplina en que se forma al estudiante, no obstante, hay carencias en los currículos de la universidad para su aplicación. Un marco de flexibilización para promover la formación integral en un marco pluralista, posibilidades de estudio en áreas de prioridad nacional y regional, reducir los aislamientos entre contenidos para evitar

una formación enciclopédica y descontextualizada, fomentar el desarrollo de la interdisciplinaria, favorecer el aprendizaje autónomo - auto reflexivo que articule los problemas y necesidades del desarrollo y sus implicaciones sociopolíticas, culturales, éticas y estéticas.

- La flexibilidad curricular para transformaciones en los procesos académicos y administrativos, especialmente en la estructura, los objetivos y los contenidos de los planes de estudio, de los procesos de aprendizaje y enseñanza, de los recursos y de la evaluación. Sin desatender la calidad de la enseñanza es necesario y obligatorio orientar los procesos académicos hacia el desarrollo de capacidades en el estudiante para el autoaprendizaje, la autodeterminación y la autogestión del proceso de aprender.
- La flexibilidad desde la participación de los estudiantes en la definición de su proceso formativo mediante la selección de asignaturas electivas, la renovación continua de los planes de estudio con base en la dinámica de los problemas objeto de conocimiento y en el desarrollo de los saberes, las disciplinas y/o las profesiones que lo sustentan y la organización académica de la Universidad viable para que los estudiantes de distintas profesiones y disciplinas puedan compartir cursos, seminarios y demás actividades académicas.
- La auto-dirección del estudiante en su proceso formativo, valoración y reconocimiento de conocimientos y experiencias pertinentes para su formación, la oferta de asignaturas polivalentes, el desarrollo de proyectos académicos respetando el ritmo de aprendizaje, las oportunidades de formación para profesores, directivos, administrativos, egresados y la comunidad general. La integración del conocimiento con la acción.
- La formación en el conocimiento unida al futuro papel de los estudiantes como ciudadanos participativos, una organización curricular centrada en problemas que permita en su solución dar cuenta de las profundas relaciones entre la ciencia, la tecnología, la sociedad, las artes y las humanidades; la interrelación de lo científico y lo tecnológico y ubicación de estos aspectos en el contexto social de tal forma que sea

posible definir sus impactos, usos sociales, influencias, problemas, entre otros y romper con el tratamiento de disciplinas aisladas en la formación.

La Reforma es un campo²⁸ normativo de instrucción en que *la pregunta por el ser no se palpa*, es producto de expertos, especialistas o interesados en el tema, sin un proceso maduro de investigación sustentado en teorías, modelos, enfoques y diseños específicos de desarrollo investigativo del currículo; y la pregunta sobre cómo se hace una investigación curricular, cuáles son sus métodos, sus técnicas, sus instrumentos y sus procedimientos y su necesidad de instalarse en uno o varios paradigmas epistemológicos queda por fuera de la evaluación...la comunidad universitaria no se conforma con los procedimientos subyacentes a lo puramente técnico instrumental de la reforma. (Universidad de Caldas, Documento 2, 2004: 56).

Se advierte así, una concepción positivista en la relación teórico práctica con organización sistemática y jerárquica de las ideas sin acudir a la comprensión de los fenómenos naturales y humanos desde la indagación en su propio origen, tampoco se interioriza la dimensión de la práctica por reducirla a mera técnica sin comprensión y ejecución, también es preponderante el espíritu científico como la dictadura de la teoría y el derecho de los sabios.

Los procesos de indagación describen la globalidad de las acciones realizadas por los seres humanos a partir de la observación y enumeración de todos los documentos y hechos en forma lineal y cronológica, sin analizar ni la totalidad, ni la cotidianidad, por tanto sin comprensión, relación y conexión entre los hechos de la política, la economía, la sociedad y las manifestaciones culturales. Todo aparece fragmentado, sin conexión, con determinismos de tipo causal o culturalista, desconociendo la simultaneidad en la evolución de las distintas sociedades.

Esa injerencia del positivismo, legado del paradigma racionalista del siglo XVII y con más intensidad de fines del siglo XVIII, deja un señuelo mecanicista, repetitivo y conductual

²⁸ Se asume como una organización social, es el resultado de luchas históricas de las cuales irrumpen “campos” que fundamentan sus propias leyes de funcionamiento, sus propias relaciones de fuerzas y posiciones instituidas entre los actores intervinientes en dicho escenario.

que irrumpe en la acción de la reforma, encasillando en procesos adaptativos las situaciones sociales ya existentes, por tanto no hay sorpresa, ni reflexión, ni imaginación creadora, con la preeminencia de una cultura para la repetición, conservación y preservación de lo existente. ¡Qué lánguido papel el de la interpretación y reinterpretación de la realidad en los procesos educativos!

La concepción teórica de carácter científico – racionalista se evidencia en su proximidad al conocimiento empírico analítico, campo de instrucción y sistematización en que el objeto de la enseñanza está claramente definido y explícito a través de los contenidos, programas y textos, de una manera precisa y regulada; la planeación es eminentemente formalizada y normativa y el énfasis se sitúa en la búsqueda de la objetividad y la precisión desde tiempos y espacios iguales para todos y evaluaciones sumativas, enfatizadas en la *eficiencia* y *productividad*.

La Reforma se desenvuelve entre carencias y primacías: la carencia fundamental es su poca contextualización sobre las tensiones y comprensiones de la realidad, la cultura, la sociedad y el hombre, que nos conlleve a tener ópticas racionalizadoras contemporáneas que trasciendan las miradas totalizadoras fragmentadas, científico técnicas y mecánicas e instrumentales de la formación humana; de tal manera que ella no se reduzca a un cúmulo de reflexiones que no se adjudican en la relación académica cotidiana, porque las prácticas no dan vida a las palabras. La supremacía es la hegemonía que “refleja el poder, la influencia y los intereses de los grupos dominantes en la sociedad y tiende a reproducir las pautas de vida social que sirve a esos intereses (...) reproducción cultural como parte del proceso de reproducción social que insiste en los aspectos económicos de la misma a expensas de lo social y cultural”. (Gramsci, 1987: 116).

Una Reforma con pocas preguntas: ¿qué? y ¿cómo?, acentuada en ajustes, adaptaciones, asentimientos de una manera técnica para que los profesores y estudiantes se muevan entre objetivos, procedimientos y métodos hacia la obtención de resultados que puedan ser medidos desde categorías teóricas como los objetivos, la eficacia, metodología, la didáctica, la organización, la planificación la enseñanza-aprendizaje y la evaluación.

A continuación se presenta toda una intencionalidad de hábitos o esquemas de *percepciones* y *categorizaciones* en la reforma, surgidas de la aprehensión de esa realidad, de la coacción que ejercen toda las estructuras objetivas representadas en los planes de estudio y en las normas adherentes, sobre las cuales hay distintas posiciones de acuerdo a los espacios ocupados en tanto la participación en los mismos:

1.1.1 Un currículo técnico: poder y control

La Reforma Curricular plantea como propuesta, un modelo de estructura curricular general entendida como el conjunto de componentes (áreas y niveles de formación) que integran un programa académico, en tanto se debe organizar con base en la conceptualización sobre la función de los contenidos en el contexto total del mismo; los planes de estudios se constituyen desde un área de formación general y los niveles de formación disciplinar, profesional y de profundización. (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 23-24).

Así los currículos se fraccionan para acceder a la división del conocimiento y para el ejercicio de poder y control que les subyace; el asignaturismo y el agrupamiento de los profesores alrededor de parcelas de conocimiento, trama de relaciones antagónicas con sus formas de significado y acción, microcosmos social de expresiones de la cultura y la política.

El currículo en la Universidad de Caldas, se entiende como el conjunto de políticas, lineamientos y estrategias educativas adoptadas a partir del PEI para el desarrollo y la formación integral, para responder a las necesidades y expectativas de la región y del país; por tanto, para dar cumplimiento a los postulados en el ámbito de la educación superior, el currículo de la Universidad de Caldas se concibe desde un enfoque holístico y abierto. (2004: 20-23).

Este fraccionamiento se puede advertir desde distintas acepciones: La organización de las disciplinas y los contenidos de enseñanza, los disímiles criterios de asignación de tiempos representados en créditos, el marcado enciclopedismo, el vacío conceptual desde el cual se habla de pedagogía, la inconsistencia teórico práctica, la prioridad de la enseñanza de una manera activista y poco reflexiva, y la desarticulación entre lo teorizado y el contexto cotidiano. Sin embargo, la esencia del problema radica en profundidad de los

conocimientos, de tal manera que se constituyan en opciones de reconocimiento y vivencia de nuevos saberes... porque lo que se pretende es comprender la necesidad de una organización conceptual que se mueva por el interés de los sujetos desde una actitud crítica, reflexiva e interlocutora.

Se comprende el currículo como sumatoria de conocimientos o materias a superar por el alumnado dentro de un ciclo, nivel educativo o modalidad de enseñanza, se reitera en identificar categorías, proyectos y seleccionar conocimientos del acervo cultural a través de experiencias colectivas que se generan en la institución escolar (Sacristán, 1995), de esta manera, el rediseño de los programas formadores de educadores se concentra en la modificación de contenidos, temáticas y problemáticas de los planes de estudio sin afectar las concepciones, los fundamentos y las intencionalidades de las propuestas curriculares.

A pesar de la norma reguladora de las políticas educativas nacionales en las que hoy se asiente la autonomía,²⁹ en la reforma el concepto se transfiere pero no se apropia, es una pregunta sin respuesta, no se sabe que asume la comunidad académica por currículo, tampoco su relación con procesos de investigación educativa, ni su articulación con lo que se enseña, se aprende y se evalúa en el aula universitaria; los programas instruyen, no se evidencia una perspectiva sobre el sentido de lo humano como sujeto de transformación de prácticas sociales, en una visible fractura con lo establecido en la misión, visión, proyecto educativo y plan de desarrollo institucional.

El currículo lo constituyen experiencias de aprendizaje planificadas y dirigidas en orden a conseguir los objetivos educativos a través de las asignaturas académicas sin posibilidades de resignificación y re-contextualización; currículo desde la relación medio fin, dada la “manera en que se organiza su presentación que actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza de los profesores” (J Martínez, 1998:.52) sin mucho razonamiento práctico.

²⁹ Ver Capítulo 2. Currículo y Plan de Estudios. Artículo 77 En: Ley General de Educación: Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Serie Documentos Especiales, MEN. Bogotá, 1995.

Los materiales curriculares y los proyectos educativos se enfocan en una determinada orientación y significación en términos de tareas académicas concretas, de prescripciones administrativas e institucionales del currículo; hay una determinada secuenciación de objetivos y contenidos de enseñanza de un área del conocimiento, se sugieren las actividades precisas que deben realizar estudiantes y profesores, se aportan pruebas de evaluación centradas en la adquisición de conocimientos y se sustrae al profesor de la responsabilidad de la reflexión (1998:52).

Subyace una concepción curricular técnica que considera la sociedad y la cultura como una trama externa a la escolarización y al curriculum, como un contexto caracterizado por las necesidades y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la *sociedad* -imputados a la sociedad- normalmente por algún grupo; a veces, articulados por las burocracias estatales y en ocasiones, decididos por una tecnología de *evaluación de necesidades*, una forma de estudio orientado al descubrimiento de lo que los miembros de una comunidad creen que son las necesidades educativas a las que las escuelas y los currículos deben responder (Kemmis, 1998: 112).

Se hace explícito un criterio de validez del conocimiento a través del currículo, la pedagogía y la evaluación en función de principios de clasificación y enmarcamiento, que Bernstein (1985) concibe en el sentido de gramáticas pedagógicas oficiales, simultáneas a principios de orden y desorden tácito: la clasificación permite incluir y excluir en el currículo, indica la lógica de esa estructura, la ordenación de contenidos, las distribuciones temáticas, el momento de las prácticas en los distintos planes y programas de estudio, la connotación de prerrequisitos con base a las relaciones disciplinarias o el estatus de las asignaturas. El enmarcamiento asigna la repartición de atribuciones y competencias que le corresponden a cada parte del sistema, establece cuadros de jerarquía, posibilidad o límites entre el gobierno y las escuelas, regulando las prácticas de los profesores y las relaciones entre éstos y los alumnos.

Bernstein profundiza en lo que no se enuncia, por lo invisible va más allá de la descripción de las normas y las reglas de organización del currículum porque esas estructuras y principios no sólo organizan los intercambios materiales entre los sujetos sino que al internalizarse controlan las formas de pensar, valor y actuar de los diversos agentes del sistema, en particular, los profesores. Desde su perspectiva se puede comprender cómo el currículum en la Reforma integra tres contextos: el contexto de producción del currículum propio del sistema regulador estatal; el contexto de recontextualización -Universidad de Caldas- arbitra y coloca en ejecución lo que se decide en el contexto de producción y el discurso pedagógico recontextualizador en tanto transmisión, adquisición, evaluación de prácticas escolares, en las relaciones que entre profesores y alumnos diseñan el discurso instruccional.

Ese marco contextual de la Reforma refleja una concepción técnica del currículum dada su estructura de racionalidad que bajo los preceptos de la eficacia y la eficiencia en tanto intereses de desarrollo económico y de control social, evidencia la distancia entre planificación y ejecución curricular: la planificación es asunto de expertos académicos y la ejecución, tarea de los docentes, lo cual separa teoría y práctica, pensamiento y acción. (Martínez Bonafé, 1991).

Esta concepción de carácter profesionalizante, opera con un docente que maneja técnicas, normas y conocimientos instrumentales que garantizan la eficacia en el logro de objetivos y la aplicación de diseños instructivos ajenos, o sea que formar docentes es convertirlos en técnicos eficaces; desde un currículum que comienza con una formación básica, una disciplinaria y una profesionalizante en la que se establecen las prácticas que refrendan un modelo deductivo- aplicacionista.

De esta manera los programas centran sus estrategias en la formación de competencias y habilidades específicas y observables, de modo que su aplicación garantice resultados óptimos de enseñanza con base en los predeterminismos de las políticas estatales hegemónicas, con sus lineamientos estandarizados sujetos a políticas neoliberales, a pesar de la intención de las palabras:

El currículo, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación debe integrar las características sociales y culturales de los educandos y referir los aprendizajes a los contextos locales, regionales y nacionales en que estos se inscriben. En este sentido, tanto el “que” aprende como el “cómo” hacerlo, tienen que partir de un diagnóstico de la realidad de los educandos y constituirse en un proceso de formación orientado a responder a las necesidades allí detectadas. Se trata de generar situaciones que le permitan al educando adquirir una visión crítica de la realidad en la que está inmerso y una actitud orientada a la apropiación de los problemas y al compromiso responsable de su solución dentro de las estrategias de participación colectiva”. (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 10-11).

Un currículo debe generar toda una praxis transformadora que no se limite a modificaciones estructurales, sino que debe intervenir en las actitudes de los sujetos como agentes generadores de cambio, de posibilidad y creación; las preguntas emergentes entonces, en el campo académico son: ¿dónde está el sujeto?, ¿cuál su concepción de mundo?, ¿qué habitus superan el tradicionalismo pedagógico, sus maneras de evaluar e ir al encuentro con los saberes?

La ley General de Educación, inspiración de la Reforma Curricular define el currículo como el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural, nacional, regional y local; incluyendo, también, los recursos humanos, académicos y físicos necesarios para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (MEN, Ley 115, 1994).

La investigación hace posible vivir esas preguntas, porque “el desarrollo curricular debe ser tratado como un proceso de investigación educativa siendo la evaluación el proceso de descubrir la dinámica, y no sólo los resultados pretendidos a priori, por el modelo de objetivos de todo ese proceso” (Stenhouse, 1998, p. 23), es decir, se necesitan de otras técnicas de exploración que acaben con los acertijos a que se someten los currículos predestinados; se necesita entender el currículo y su desarrollo como la innovación que se provoca desde la investigación en que se imbrican teorías, procesos, profesores y prácticas en entramado de tipificaciones sociales.

El docente no es un técnico que aplica teorías o estrategias al aula, sino un profesional que reflexiona sobre su práctica, investiga sobre los problemas particulares que se le presentan en el aula; las ideas e intenciones que proyecta se edifican en la investigación acción de carácter crítica, en que se forma desde la indagación, la constante pregunta, el conflicto teórico y la inmersión en la vida académica como actor protagónico.

La investigación es la posibilidad de reestructuración de los programas académicos, es la alternativa posible para asumir un currículo crítico, si se parte de la inferencia “que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensan (...) se trata de analizar los procesos mediante los que nuestra sociedad y nuestros puntos de vista sobre ella se han formado” (Kemmis, 1998: 113). La comprensión permite desvelar distorsiones propias de la superstición, el dogma y la irracionalidad o desentrañar las inculcaciones que conducen a ver lo distorsionado como no deformado, lo antinatural como natural, lo irracional como racional, entre otros.

En esta perspectiva crítica se cuestionan los supuestos del orden social y educativo existente, se transforma la teoría en discurso con base en el deber ser y los acontecimientos cotidianos, el currículo es movetizo y propositivo desde preguntas como para qué, por qué, de quién? Y las relaciones entre Saber/Identidad/Poder como debate epistemológico y socio-político.

1.1.2 Plan de estudios: Entre el fraccionamiento y el retraining

El plan de estudios: a) es la expresión formal y escrita del campo de contenido y el tipo de comportamientos que debe dominar el profesional; b) es el instrumento mediante el cual la institución define el tipo y la organización de los estudios que deben realizar los alumnos de cada facultad o escuela dominar una profesión; c) actúa como modelo señalando las pautas para selección y organización de actividades y recursos docentes; definición de los requisitos que los estudiantes deben reunir para cursar con éxito los estudios, y evaluación de los resultados alcanzados por los estudiantes, lo que permitirá acreditar o no, su capacidad para ejercer la profesión (Glazman e De Ibarrola, 1976: 25).

La Reforma Curricular plantea en el plan de estudios, una cultura académica del fraccionamiento y el retraining, en el que la formación es un agregado de conocimientos, roles y rutinas pedagógicas para la cimentación de una perspectiva profesionalizante desde la racionalidad del saber hacer:

En general las reformas educativas generan incertidumbre entre los actores *comprometidos*, se adolece de responsabilidad dado un marcado escepticismo desde el cual no se lidera la planeación para acompañar, clarificar, convencer o conjetura a la Reforma, y:

Con respecto a los contenidos, procesos pedagógicos, actitudes y valores que se deben promover en los programas curriculares, no se sabe acerca de su relación con el desarrollo de las disciplinas y sus paradigmas específicos. Tampoco se clarifica si la capacitación docente ha incidido en el desarrollo o estatuto epistemológico de las disciplinas y la integración de contenidos entre sí (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 59).

Se acata la norma, se asumen las directrices sobre la manera de abordar los planes de estudio, desde una perspectiva reduccionista a nivel disciplinario y profesional, en detrimento de la formación en competencias profesionales, interdisciplinarias, axiológicas y volitivas, lo cual se testimonia en la reproducción de contenidos y prácticas tradicionales de disciplinas y profesiones.

Una disciplina se constituye como tal cuando tiene: *su objeto de estudio, su corpus teórico que la fundamenta y su método*, si no hay estos tres elementos no hay disciplina. La especificidad de cada uno de estos elementos en la disciplina se contraponen con los de las otras, lo que hace imposible la interdisciplinariedad al no haber posibilidad de síntesis de estos elementos. Se trata de un obstáculo epistemológico –como dijera Gastón Bachelard– que es irresoluble por la misma condición de constitución de las disciplinas. “Tal vez” una salida para resolver esto, se puede dar en la multi-disciplinariedad, con el riesgo de caer en un eclecticismo negativo falto de unidad, estructura y espíritu crítico, que sólo mezcla cuanto se va encontrando en las disciplinas (Álvarez, 1998: 52-53).

El enfoque tradicional, técnico y tecnológico³⁰ diseñado por expertos al servicio de lineamientos oficiales, al margen de las necesidades del contexto, preocupado por regular y controlar, sobresale, con relación a un enfoque curricular, práctico, investigativo y problemático. Práctico,³¹ en tanto conocimiento e intuición de quien asume la acción, con base en la pedagogía, los valores, el conocimiento y un contexto; emancipatorio desde la

³⁰ A este enfoque que en su esencia es técnico, han aportado autores como Franklin Bobbitt (1918), Raph Tyler (1949) y Federico Taylor (1911).

³¹ La perspectiva práctica se construye desde una filosofía de la praxis: la ética aristotélica trabajada por Gadamer y la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas; es un enfoque construido desde la incertidumbre de la práctica social y de sus posibilidades de reflexión e interpretación permanentes, reguladas por una normatividad ética. Entre los autores que aportan a este enfoque curricular están: Gauthier (1963), Jackson (1968), Schwab (1969), Habermas (1973-1974-1979), Gadamer (1975-1979), Sthenhouse (1975). Elliott (1980), Schon (1983), Reid (1985) y Carr y Kemmis (1986). En la perspectiva emancipatoria se destacan Sthenhouse (1984) y Carr y Kemmis (1988). En la perspectiva problematizante se mencionan a Magendzo (1997) y López (1996). (Galeano, 2002).

posibilidad de transformación curricular e investigación educativa para mejorar la profesionalidad de los enseñantes; y problematizador a partir de la descentralización curricular y la participación de la sociedad civil, necesariamente mediados por la investigación para atender los intereses de la comunidad.

En general, no hay una claridad temática que otorgue identidad conceptual y metodológica a los planes de estudio de tal manera que permita diferenciar claramente una asignatura de otra, además muchas de ellas sin renovación alguna, que se traduce en prácticas educativas aisladas, individualistas e invisibles en el amplio ámbito del campo académico.

Transitan así dos tipos de lealtades, una del estudiante, obligado con su materia llena de aprendizajes descontextualizados, compartimentados y para la competencia evaluativa, pero sin disposición a la indagación, la investigación, la ruptura y la crítica; y otra, la del profesor con sus discursos teóricos, sus estilos reproductivistas; en general hábitos que se identifican con el hacer, la pregunta y la respuesta.

Las estructuras como departamentos y programas se convierten en las despensas que ofertan programas, administran profesores desde una recurrente lógica tradicional, pero no se realiza un debate sobre el sentido de la educación, la pedagogía, la evaluación y la importancia de la formación como elemento base de la educación superior. Los comités de currículo funcionan para administrar programas y materias porque es necesario, legislar para ello, la instrucción como el código de acciones con sus deberes y derechos es el que dice como hacer; la mayoría de dichos comités se centran en el análisis de los programas, pero no referencian transformaciones ni hallazgos significativos.

Se da un reordenamiento de los planes de estudio con un diagnóstico previo que reclama contextualización y unos procesos de auto evaluación proyectados para la acreditación como constitución de estrategias para redefinir los campos de acción y las competencias del egresado de acuerdo con los objetivos y la justificación del programa, acordes con el momento histórico. Los sistemas de reconocimiento académico y de actividades no contenidas en los planes de estudios o realizadas en otras instituciones como cursar

asignaturas, hacer pasantías y prácticas, apenas empieza a legitimarse a través de la convalidación, sin embargo es necesario agilizar múltiples posibilidades de movilidad del estudiante y del profesor.

Los profesores asumen la flexibilidad curricular, en las encuestas realizadas, en un rango medio de 38.52%, seguida de 23.70% que la consideran alta. (Tabla 4.1-d Profesores). En tanto, los estudiantes la consideran en 35.97% como media, en otro 22.45% como alta y 3.83% asumen que no hay flexibilidad. (Tabla 4.1-d Estudiantes). Sin embargo, los administrativos valoran la flexibilidad curricular como alta en 24.32%, un 29.73% no sabe o no responde, y 18.92% la considera como baja (Tabla 4.1-d Administrativos) (U. de Caldas, Documento de Acreditación Institucional, 2006).

Así los programas tendrán que pensarse como ámbitos plegados de discursos epistemológicos, teóricos, y metodológicos que estimulen una amplia gama de prácticas que se oponen o complementan en un momento dado del desarrollo de la formación; se descuida y subestima el sentido integral de la formación como condición axiológica, comunicativa, propositiva y realizativa desde el horizonte del reconocimiento a la diversidad en escenarios de alteridad y autonomía; la formación se reduce a maneras cuadrículadas de concebir los programas. El concepto de formación se enuncia, pero no se vuelve cotidianidad en el aula porque el sentido del ser está ausente.

Para los programas formadores de educadores, la formación no se puede minimizar a un agregado de prácticas que de manera circunstancial realizan las instituciones, con ejercicios singulares, aislados, yuxtapuestos, sin un horizonte pedagógico, sin la pregunta por el ser humano; pero que además se acreditan y descalifican de acuerdo con el status, la importancia y el poder que cada institución posee.

1.1.3 Una utopía: El crédito académico.

El crédito³² es un medio para la flexibilidad y la equidad en la formación académica como valoración temporal de logros y aprendizajes, dada la democratización de la educación en distintos escenarios en que se pueden seleccionar opciones formativas susceptibles de homologación en un contexto globalizado.

En términos generales son propósitos de los créditos: fomentar la autonomía del estudiante para elegir actividades formativas que respondan de modo directo a sus intereses y motivaciones personales; fomentar la producción y el acceso a diferentes tipos de experiencias de aprendizaje flexible; facilitar una clara organización de los deberes de los estudiantes en los periodos académicos que fije la institución; ajustar el ritmo del proceso de formación a las diferentes individualidades de los estudiantes; estimular en las unidades académicas de las instituciones de educación superior la oferta de actividades académicas nuevas, variadas y la producción de nuevas modalidades pedagógicas; facilitar diferentes rutas de acceso a la formación profesional y, de esta manera, la movilidad estudiantil intra e interinstitucional, posibilitar la formación en diferentes escenarios institucionales y geográficos que signifiquen el mejoramiento de las condiciones personales, institucionales, sociales y económicas de los futuros profesionales e incentivar procesos interinstitucionales de intercambio, transferencias y homologaciones (Flexibilidad y educación superior en Colombia, 2003: 93-94).

A pesar de todas esas intenciones, no hay duda que el concepto sigue siendo una entelequia en la universidad colombiana, en general se asume como una relación matemática y no como una posibilidad de pensar la educación desde otras posibilidades o reflexiones profundas, sobre el sentido de la asignatura, en términos de metodología, evaluación, pedagogía, creatividad en la evaluación o relación teórico práctica; esta mirada que es globalizante surge como legado de las ciencias económicas con la idea de optimizar tiempos, recursos, y relaciones costo beneficio.

Todos los programas hicieron la conversión a créditos para la formalización de las asignaturas, no se evidencia que dicha conversión se haya logrado con fundamento de carácter pedagógico o

³² El Ministerio de Educación Nacional, ha establecido en el Capítulo II del Decreto 2566 de septiembre de 2002, que los programas deberán expresar el trabajo académico en créditos académicos, Ver Artículos 17 al 20.

de contenido de las asignaturas, es decir, teniendo en cuenta su contenido teórico, práctico o teórico práctico (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 39).

Actualmente los planes de estudio están contruidos con base en este sistema, no obstante, en algunos programas la definición de los créditos de las asignaturas no se realizó mediante un proceso concertado con los departamentos responsables de cada área del saber; una evaluación rigurosa de cada asignatura permitiría determinar si el número de créditos que otorga es conveniente y si la distribución horaria en actividades presénciales e independientes es adecuado, con base en la pertinencia y la profundidad requerida de cada asignatura de acuerdo con los objetivos de aprendizaje definidos en el macro currículo de los programas.

Por lo anterior, se hace evidente la necesidad de pensar en dinámicas curriculares, implícitamente en los procesos de seguimiento y evaluación, de tal manera que la concepción de créditos se dimensione desde la pregunta por el humano que la Universidad aspira a potenciar.

1.1.4 La penuria de la pedagogía

La Universidad de Caldas no ha definido lineamientos generales sobre la dimensión pedagógica y de evaluación del ejercicio docente; aspectos como la comprensión de los procesos cognitivos, la discusión de las didácticas, apropiadas, el conocimiento de la relación académica fundamental docente estudiante se ha subestimado o no ha alcanzado la importancia que merecen; no se ha advertido que los profesores ejercen las funciones relacionadas con la docencia de manera improvisada o rutinaria y que los ajustes que estos hacen a sus prácticas obedecen más a arreglos sobre la marcha de sus desaciertos que a la reflexión seria sobre su quehacer.

No sólo es cuestión de normatividad, la transformación de los programas curriculares no inició con la preparación pedagógica de los docentes desde su propia práctica en el aula para que se comprometan y dialoguen sobre la cuestión, antes de tratar de que se comporten según ciertas normas, reglas y principios técnicos. Especial atención se debió brindar a los aspectos indispensables para la transformación tanto de los jóvenes que se están convirtiendo en nuevos profesionales, como de los profesionales que los están formando (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 57).

En este sentido el ejercicio docente presenta un proceder meramente inercial y particular, no se han explicitado sus fundamentos ni sus consecuencias, se está suponiendo que la competencia profesional supone competencia docente. Además el sistema de recompensas vigentes en la universidad estimula la productividad del profesor en su rol de investigador o consultor, pero muy poco en términos de impulso a la cualificación de la docencia y a la valoración de la relación pedagógica; se podría hablar de un estímulo negativo hacia la acción docente. Las dimensiones del problema son:

Escasa formación pedagógica de los docentes con una débil comprensión de las propuestas pedagógicas, además se carece de espacios para la socialización y discusión sobre modalidades y experiencias pedagógicas, se cuestiona la falta de una visión pedagógica institucional que aporte en la superación de esta problemática, pues no hay inducción, acompañamiento o apoyo al profesor en su quehacer docente. Falta capacitación pedagógica específica a los profesores, lo cual causó problemas en la realización o interpretación de la reforma, por ejemplo la comprensión del concepto de flexibilidad

Predomina un enfoque centrado en el dominio de contenidos y apropiación de información, o en la ejercitación en los que el profesor es el centro del proceso y el estudiante es un agente receptor, de todas maneras no se puede desconocer los esfuerzos realizados por algunos programas para superar el transmisionismo y abordar la solución de problemas.

En general, no se percibe una relación entre los contenidos de las asignaturas y las estrategias pedagógicas para consolidarlos porque pocos programas de las asignaturas explicitan sus modalidades pedagógicas. También se destaca la poca preocupación de muchos docentes por los aspectos pedagógicos, lo cual se traduce en una escasa reflexión sistemática y en la poca claridad conceptual para diferenciar entre modelos y estrategias pedagógicas, esto trae como dificultad que los profesores no favorezcan una articulación entre teoría y práctica.

Las prácticas pedagógicas se caracterizan porque el profesor se limita a reproducir el modelo ideal de acuerdo con su formación profesional, se trabaja simplemente sobre la base del cumplimiento de los objetivos de los cursos, los cuales muestran una alta densidad de contenidos y se materializan en una excesiva actividad presencial que sigue siendo considerada garantía del trabajo académico cuantificable a través de la clase magistral.

Con relación al intento de transformación hacia pedagogías intensivas, estas parecen no haber sido atendidas a cabalidad por el cuerpo docente; en parte porque no hubo una efectiva reducción de las horas presenciales para que el estudiante tuviese mayores posibilidades de autonomía y en parte por la actitud negativa de profesores y estudiantes a involucrarse en dicho proceso

Esta dinámica ha encontrado respuestas y actitudes de los estudiantes como la de leer los apuntes de clase, no hacer consulta a las fuentes bibliográficas, y actitudes de los profesores como la desconfianza a los trabajos en grupos por la falta de rigor y lealtad ante las fuentes consultadas –plagio-. La reflexión acá tiene que ver con el concepto de pedagogía que desarrolla el profesor generalmente inadecuado, descontextualizado ante los intereses de aprendizaje de los estudiantes.

La semblanza que se avizora permite introducir la pregunta por el sentido de lo humano como proceso de alteridad, hay una brecha en su discurrir, en que la comunidad educativa se desdibuja ante los procesos individualistas de los docentes, solitarios en sus búsquedas y escurridizos en el diálogo académico; no se piensa el concepto de modelo pedagógico o el estilo de aprendizaje para la educación superior, o la investigación pedagógica en el aula o procesos formativos y desarrollo humano.

El concepto de formación se asume desde la adquisición de información, el cual minimiza las potencialidades del estudiante dados los mimetismos didácticos y asignaturitas del profesor; la formación desde la estrechez de asumirla como capacitación, ha generado eventos, cursos, conferencias permanentes, no obstante hay la firmeza por proseguir los caminos recorridos, ante la angustia del error o la aventura, sigue perenne la tradición desde

la perspectiva de perpetuar lo existente a partir de experiencias transmisionistas del conocimiento y la pasiva actitud acrítica de los estudiantes.

Sólo desde la pregunta por la pedagogía y por el ser humano en escenarios de alteridad, se podrá abordar el concepto de formación el cual se escabulle entre las normas, las acciones, los conocimientos a manera de calco, en que los saberes como construcción para la autonomía se minimizan en prescripciones y en códigos profesionalizantes de realización humana.

Tanto el enfoque epistemológico como el filosófico son los hilos conductores para un proyecto transdisciplinar de la pedagogía a partir de la intrínseca relación de hechos y valores, aprendizajes y comprensiones, sentimiento e inteligencia. “La formación como concepto directriz de la pedagogía, como su eje conceptual, debe ser el criterio que permita estructurar entonces todos los elementos del currículo” (Bedoya, 2000: 119).

Se comprende la relativa cercanía de los programas de licenciatura con aprendizajes significativos, enseñanza problémica, aprendizaje por descubrimiento, enfoques reflexivos transformativos, inteligencias múltiples, investigación en el aula, cómo aprende el ser humano, neurociencia, entre otros; sin embargo “no se pueden reducir a –hacer o realizar algo: ideas, procesos, pensados en un momento previo, teórico, sino que deben ser estructurados o articulados al currículo como transcurso para pensar, proyectar y realizar o actuar como momentos inseparables del proceso formativo” en construcción permanente desde planteamientos inacabados (2000: 131).

1.1.5 Una evaluación entre alienantes y alienados

Es necesario repensar las prácticas académicas desde procesos que comprometan los entes administrativos de tal manera que se intervenga los sistemas de evaluación, programación de asignaturas y de trabajos de grado; se hace perentorio, socializar el impacto de la evaluación docente y considerar su uso, agilizar la toma de decisiones administrativas desde instancias propositivas, evaluar las concepciones pedagógicas de las asignaturas,

confrontar constantemente los métodos de estudio y el tiempo real dedicado a los estudiantes, evaluar los contenidos de los cursos, porque muchos hacen más lento el tránsito de los estudiantes de un nivel a otro y analizar la incidencia de las prácticas estandarizadas. Los mismos directores de programa expresan no encontrar cambios en los métodos de enseñanza aprendizaje y menos aún, cambios en los sistemas de evaluación.

Se reclama una cultura de la evaluación que logre impactar y transformar, no sólo las prácticas pedagógicas, sino que transforme el conjunto de los procesos académicos y administrativos. En este sentido, se demanda reformulación de los sistemas de evaluación y aprobación de las asignaturas y trabajos de grado; socializar el impacto de la evaluación docente y considerar su uso, ya sea para la formación o desvinculación de docentes; consolidar un sistema confiable y oportuno que agilice la toma de decisiones administrativas y académicas sobre el quehacer de docentes y estudiantes; evaluar la evaluación; evaluar los procesos pedagógicos de las asignaturas; evaluar periódicamente las líneas de profundización; evaluar sistemáticamente los métodos de estudio y el tiempo dedicado a los estudiantes; evaluar los contenidos de los cursos, pues muchos hacen más lento el tránsito de los estudiantes de un nivel a otro y analizar la incidencia de prácticas estandarizadas de evaluación (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 34).

El estudiante, especialista en preparar y presentar exámenes porque la evaluación se convierte en un mecanismo de control, se le califica, se le controla, se le clasifica, se le somete a distintas exigencias, intensidades horarias, áreas de trabajo que, aunque complementarias, no se articulan ni en sus contenidos, ni en sus exigencias académicas, ni en su prácticas de evaluación; además, cada una de las áreas tiene un soporte metodológico y de evaluación muy particular, dificultando el proceso de asimilación y reflexión por parte del estudiante.

El profesor, escurridizo a su evaluación y a su seguimiento dado que no hay unas claras políticas al respecto, de tal manera que se confronte el impacto de sus prácticas pedagógicas y de evaluación en el aprendizaje de los estudiantes.

1.1.6 Un diseño funcionalista

La Universidad de Caldas pretende materializar y concretizar el currículo desde los lineamientos trazados en su proyecto educativo institucional, tratando de hacer funcionales su visión, filosofía, objetivos y metas; el diseño es el pre-configurador de esa estructura

desde actores protagónicos, ambientes, tiempo, espacios, temáticas, contenidos, sentidos, estrategias, procesos, metodologías, mediaciones y valoraciones.

Todo un complejo proceso de relaciones que debe atender la normatividad vigente, especialmente los Decretos 2566 y 3678 de 2003, los cuales establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior en Colombia y los lineamientos y criterios curriculares para el respectivo registro calificado, condicionando el diseño, la evaluación, gestión de los mismos programas y sus procesos de autonomía y contextualización.

La norma internacional se persigue desde el registro calificado, la competitividad en los mercados académicos, la lucha por la supervivencia; todo lo cual supone un rediseño y flexibilización con base en concepciones epistemológicas, pedagógicas, didácticas y curriculares que hagan posible su renovación con criterios académicos que emerjan de procesos de investigación pedagógica y curricular.

Con base en el Acuerdo 01 de 2001, los criterios generales para la organización y el diseño curricular de los planes de estudio de los diferentes programas de pregrado, fueron la flexibilidad, la coherencia conceptual interna y el traslado hacia una pedagogía en función del estudiante, entre otros, con el propósito de delimitar las áreas de formación, mayor flexibilidad curricular para materias electivas y disminución del excesivo número de asignaturas.

La gestión de los comités de currículo se ve afectada por la falta de agilidad en las repuestas de parte de los organismos decisorios como Consejo de Facultad, Consejo Académico y Consejo Superior. Esta ineficiencia también se ve en organismos como el ICFES, el CNA y el MEN, este último es el que más improvisa ya que en la actualidad ha ejecutado seis Acuerdos diferentes con respecto a la reforma curricular de la educación nacional. Así mismo, tiene los programas involucrados en tres procesos distintos de calidad como son: Acreditación voluntaria y previa, Registro academia calificado 2000 y ECAES (U. de Caldas, Documento 2, 2004: 43).

Los comités curriculares se manifiestan impedidos para generar proyectos innovadores de reforma curricular, por la falta de material bibliográfico, tecnológico, adecuación en la parte física, profesores de planta, redes de Internet, equipos de cómputo, adecuación de

laboratorios, de servicios académicos, creación y dotación de laboratorios de investigación; así mismo, por la falta de capacitación de los profesores en la operatividad de la Reforma.

La Reforma ha planteado tópicos teóricos encaminados hacia la flexibilidad curricular, para adaptar asignaturas, establecer o reducir prerrequisitos o correquisitos, sin embargo la cultura de la flexibilización está por desentrañarse dado lo complejo de la desestructuración, porque no sólo pasa por la capacidad que debe desarrollar el estudiante para optar por determinadas asignaturas con base a algunos referentes teóricos concretos que en materia de formación requiera en su elección académica, sino también por el docente que, en muchas ocasiones, no reconoce otras perspectivas de abordaje de las ciencias y las disciplinas, además de la concepción administrativa para su aplicación.

La forma en que se realiza la flexibilización en los programas obedece más al cumplimiento de la norma que al resultado del análisis de necesidades de formación de cada programa, y a la correspondencia con las políticas internacionales de globalización de la educación, con los riesgos que tales políticas plantean para la educación pública y la autonomía universitaria. *“A pesar de insinuarse una tendencia hacia una postura más abierta de los programas, la información que proporcionan no parece confirmar que la estructura curricular de los programas admite grados relativamente amplios de flexibilidad” (2002: 41).*

Independientemente de la presión que puedan ejercer las políticas nacionales, en materia de formación de educadores, vale la pena comentar que por tratarse de procesos de transformación humana, éstos deben ser permanentes, cualitativos y de profundo impacto en la personalidad, razones por las cuales sobre dicha formación recae la responsabilidad de educar la comunidad y el país.

Reflexionar sobre la flexibilidad y sus posibles manifestaciones en la educación superior, se considera una tarea pendiente en Colombia, en donde las instituciones tradicionalmente se han caracterizado por perpetuar formas de trabajo marcadas por claras delimitaciones que poco favorecen el diálogo intra e interinstitucional, el intercambio creativo con los diversos sectores sociales, la innovaciones en materia pedagógica y curricular, o la práctica de nuevas formas de administración y organización académica (Flexibilidad y educación superior en Colombia 2003: 9).

Los programas formadores de educadores deben constituirse en abanico de posibilidades, innovaciones y diversificaciones en los que los conocimientos se traduzcan en saberes que favorezcan movilidades sociales y compromisos con la condición humana; de tal manera que la concepción de currículo sea de apertura e integración con base en una concepción de pedagogía que acepte nuevas expresiones y realizaciones.

La Reforma traza los conceptos de flexibilidad en tanto proyecto académico, pero deben implementarse al interior de la Universidad de Caldas, sus principios, políticas, estrategias, formas organizativas, operativas, de gestión, sus medios e instrumentos, desde entramados de investigación y proyección social en que los programas sean el escenario natural y cultural; la pregunta a realizar es por la cultura institucional con sus dimensiones de organización, administración y gestión, sus relaciones horizontales, verticales, sus apropiaciones y sentidos educativos, sus inhibiciones y potencialidades para la innovación, la novedad flexible, pero sobre todo, por la concepción de formación que le subyace.

1.1.7 La investigación: Una ilusión y un espejismo

Los factores evaluados adolecen de coherencia en los principios epistemológicos, sociales, culturales, psicológicos, políticos, históricos, científicos-tecnológicos, que deben caracterizar todo proceso curricular; tampoco se hace alusión a tres ejes en torno a los cuales debe girar la transformación de todo proceso curricular: la investigación educativa, la práctica pedagógica y la investigación curricular.

Falta indicar que un punto de referencia importantísimo para fomentar la interdisciplinariedad es la investigación que se puede desarrollar desde los diferentes departamentos e involucrar a los estudiantes desde los primeros semestres y no esperar hasta los últimos semestres para estimular el espíritu investigativo (U. de Caldas, Documento 2, 2002:37).

Significa la carencia de un panorama articulador que permita reconocer la tradición universitaria a partir de la confluencia y el reconocimiento de los procesos generadores de conocimiento a nivel social, histórico y epistémico; en tanto espacios y redes de relaciones entre los participantes de la comunidad académica propia del campo pedagógico, la contextualización socio-histórica de los procesos de elaboración, divulgación de la

producción discursiva, formas de jerarquización -en tanto organización de las formulaciones conceptuales- y la construcción de sentidos a partir de la ubicación de dinámicas observadas en las trayectorias conceptuales

De esta manera, difícilmente se logra la integración esperada entre la docencia y la investigación, no se consigue tampoco que los estudiantes se vinculen adecuadamente a los proyectos y líneas de investigación que la Universidad promueve.

No obstante, no se puede desconocer las buenas intenciones de algunos académicos que pensaron y siguen pensando la Reforma, pero no desde previos procesos de investigación, se aplicó verticalmente -pirámide en espiral invertida- improvisada y sin legitimidad, se impuso y empezó a tener reconocimiento en la medida que fue pasando el tiempo. Por tanto, se califica de impopular por algunos actores, lo que allí se plantea genera resistencias, el cambio es lento, finalmente parte de la comunidad académica termina haciendo lo que siempre ha hecho, o sea que no ha habido un efecto grande y como se esperaba, por eso no se hacen ni ajustes, ni se emprenden acciones para vivir la reforma. No hubo suficiente convicción por parte de la comunidad universitaria, terminó siendo técnico-instrumental, fundamentada en prerrequisitos, correquisitos, créditos y número de horas.

La Reforma desde los distintos programas se elabora desde los escritorios, por eso no son reformas suficientemente participativas, no consultan la capacidad crítica de la comunidad, no atienden principios y supuestos científicos, sino al querer, al pensar de académicos que con el discurso validan las acciones y las reformas. Se ha hecho sin un riguroso análisis de las estructuras mismas de la institución, sin pensarla suficientemente desde la consistencia de su estructura orgánica, por ejemplo, se implementaron los inter-semestrales y luego se suspendieron, a pesar de ser considerados una fortaleza de la flexibilidad curricular. (Relato de Profesor, Documento de Acreditación Institucional, 2006).

Los habitus, en la Reforma, los marca profusamente la inculcación del arbitrario cultural y la inscripción de determinadas condiciones de existencia, en acción pedagógica con base en normas ajustadas a técnicas disciplinarias. La incorporación, remite a la idea de una interiorización de las regularidades inscritas en sus condiciones de existencia de los sujetos, el amaestramiento institucional va en dirección contraria al proyecto humano, cúmulo de experiencias como sujetos de tradición.

La Reforma Curricular tuvo al menos cuatro frentes: el cambio de la estructura curricular, la adopción del sistema de créditos, la contextualización de los programas y la definición de unos nuevos períodos académicos; pero debe pensarse como una creatividad gobernada por reglas, como posibilidad de respuestas, como andadura académica con unos principios pretexto hacia el desarrollo de las disciplinas y programas (Villegas, 2.000).

La evaluación hecha a la estructura orgánica se reduce a una perspectiva funcionalista: ¿funciona?, ¿no funciona?, ¿por qué no funcionó?, ¿qué pasaría si ensayo otras opciones y en otras condiciones?, ¿cuál opción es más efectiva que otra? Si la instrucción tiene como fundamento la norma y los conocimientos preestablecidos, el currículo vive en la instrucción, porque el énfasis se da en los procesos administrativos del currículo, número de períodos académicos, número de créditos, instancias de gestión, comités, cronogramas e informes.

La evaluación de la estructura orgánica recoge dificultades como: poca agilidad en los trámites internos y externos sobre todos los del componente administrativo, autonomía de los programas para la toma de decisiones y administración de recursos. Actualizar el Reglamento Estudiantil, porque no se ajusta a los cambios generados por las dos reformas. Revisar los consejos académico y superior de la universidad, o evaluar el papel que deben desempeñar dichos consejos en la ejecución de las reformas, o proponer revisar su composición. Las soluciones hacen alusión a la revisión de la pertinencia de algunas dependencias académicas y administrativas, desde programas académicos hasta vicerrectorías. A este respecto también se planteó la creación de nuevas unidades académicas y administrativas, como escuelas y centros (Palacios, Sánchez, Jaramillo & Arango, 2004).

Toda esta trama de comprensión de los documentos de la Reforma, de sus procesos de evaluación por la comunidad académica universitaria, se contrasta con las vidas y relatos de los profesores, en tanto se constituye en el segundo momento de interpretación de la investigación, siguiendo a Ricoeur.

2. ANÁLISIS ACTANCIAL

2.1 Rasgos significativos

La tarea del análisis estructural consiste en la segmentación -aspecto horizontal-, luego se establecen diversos niveles de integración de las partes en el todo -aspecto jerárquico-; el procedimiento encadena nudos de acción, que en conjunto constituyen la unidad estructura

del relato. A estas secuencias o imbricación de acciones corresponden relaciones de la misma naturaleza entre los actantes del relato, los cuales son definidos por los predicados y los ejes semánticos de la oración y del relato: “el actante es aquel que..., a quien..., qué..., con quien... la acción se hace; él es el que promete, el que recibe la promesa, el donante, el destinatario (...) el análisis estructural presenta así una jerarquía de actantes correlativa a la de las acciones” (Ricoeur, 2.001: 138-139).

El modelo actancial postula la existencia de una estructura que fija las relaciones recíprocas de los actantes, que pueden ocupar los seis puestos posibles desde la agrupación en tres ejes que expresan la estructura global del discurso; el primero, corresponde a una relación entre un actante que es un sujeto deseoso de algo y el objeto que desea; el segundo, corresponde a una comunicación en que un actante-destinador entrega o transmite un objeto a un destinatario; el tercer eje queda constituido por las condiciones que ayudan o perturban al actante sujeto en la búsqueda o satisfacción de su deseo.

La descripción de los actantes en los respectivos ejes se transforma de este modo en otra forma de describir el sentido del discurso, poniendo en evidencia elementos estructurales posiblemente no perceptibles a priori. El análisis de contenido permite un estudio profundo de las dimensiones que estructuran las historias de vida (Ver Anexo 1 y 2), por ejemplo, el antes y el después de un acontecimiento relevante en su vida académica o en el modo de leer la Reforma Curricular en su cotidianidad docente.

De esta manera se detectan rasgos significativos que permiten identificar diferencias y relaciones de elementos desde lo insondable de las narraciones de los actantes, ahí empieza a operar la fenomenología en tanto va a la esencia de los relatos, no se queda en el lugar del texto, en su interior sino en una lógica narrativa profunda que integra la explicación y la interpretación en una concepción holística de lectura:

“*Explicar* es extraer la estructura, es decir, las relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto; *interpretar* es tomar el camino del pensamiento abierto por el texto, ponerse en ruta hacia el oriente del texto [...] el objeto es el texto mismo, el signo es la semántica profunda destacada por el análisis estructural y la serie de interpretantes es la cadena de interpretaciones producidas por la comunidad interpretante e incorporadas a la dinámica del texto, como el trabajo de sentido sobre sí mismo” (2.001: 144-146).

La presentación grafica actancial varía con relación a la estructura inicial, el espiral como icono hermenéutico va indefinidamente dando vueltas de manera ascendente y descendente alrededor de un eje - formación – reforma- acercándose o aproximándose, tejiendo redes a su paso, con base en el sentido que alcanzan los analisis hacia procesos interpretativos en los que la comprensión permite la interacción de los distintos actantes; propongo de esta manera una lectura no necesariamente lineal.

2.1.1 Una Reforma Curricular entre la práctica reflexiva y la linealidad teórica

La Reforma Curricular surge como una alternativa al modo de formación y a la organización tradicional de los sistemas que configuran su modelo pedagógico, plantea una nueva estructura de relaciones en torno al currículo a partir de la generación de discursos, prácticas o formas de organización; significa para la universidad, nuevas formas de lectura, de escritura, de interpretación, de argumentación y de experiencias que deben permitir la formación de un nuevo profesional con diversidad de visiones científicas, tecnológicas, humanísticas y artísticas y posibilitar la existencia de puntos de vista plurales que favorezcan el respeto al principio de la diferencia para afrontar los retos del siglo XXI (Universidad de Caldas, Reforma Curricular, 2002: 4-5).

Así la intención fundamental de la Reforma consiste en generar una nueva cultura académica que no sólo sea el fundamento de otras prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes, sino el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura. Ante este panorama que procura generar a partir de discursos, prácticas o formas de organización retrospectiva, formas, prácticas y discursos prospectivos (Universidad de Caldas, Reforma Curricular, 2002, pp. 4-5), emergen dos tipos de reacciones en los sujetos, unos que asumen la Reforma desde una perspectiva práctica reflexiva (Sujeto +), y otros desde una perspectiva de linealidad teórica (Sujeto -), los primeros motivados en desarrollar adhesiones y aproximaciones a los principios de la reforma (Destinador +) y los segundos limitados a la información y dominio de contenidos (Destinador -).

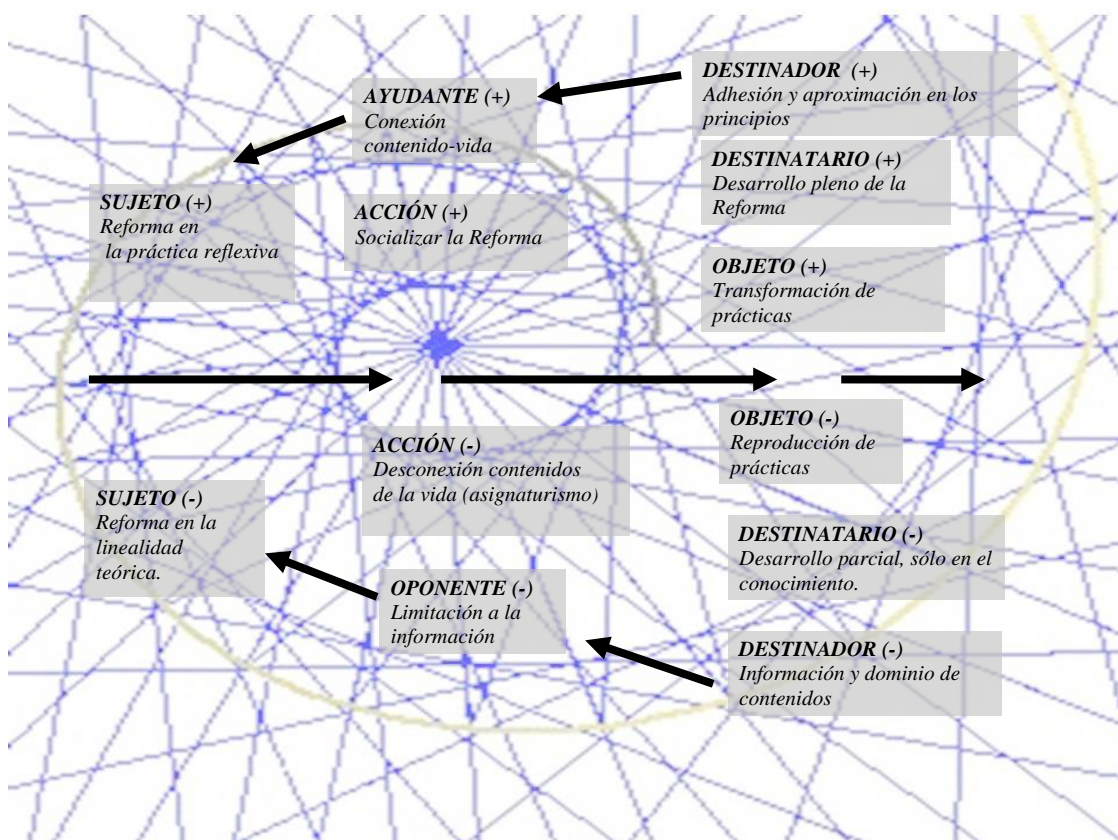


Figura No 7. Representación actancial de la Reforma. En la teoría - En la práctica.

Sobre la configuración de la Reforma en la práctica reflexiva, la investigación como función de la Universidad, se convierte en camino posible, adquiere mayor relevancia, en tanto se evidencia mayor participación en grupos de investigación: *Si comparamos las investigaciones de ahora han subido porque hay comunidades académicas para hacer investigación cosa curiosa que antes no se daba, la Universidad tenía 3, 4 grupos y ahora en este momento tiene 25, es una de las consecuencias de la Reforma Curricular P.3* Se reconoce cómo los principios de la Reforma encuentran conexión con la esencia de la vida (Ayudante+) lo que implica reconocimiento, apropiación y desarrollo de la investigación como componente alternativo de desarrollo de la Reforma, en tanto transformación de prácticas (Objeto +).

Esta dinámica investigativa genera otras maneras de abordar las condiciones de desarrollo educativo, para la conjugación de tiempos, espacios, actividades y conocimientos en la vida

diaria de la institución a partir de realizaciones propias del escribir, investigar y colaborar con injerencia en la consolidación de currículos o en la comprensión y sentido de los mismos, dado que superará cierta inercia que no le permite ir más allá de las palabras, para adentrarse en la trama de las mismas y con ello la viabilidad de potenciar las capacidades de los estudiantes desde la reflexión y la acción. “En definitiva, los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permita actuar más específicamente como intelectuales transformativos” (Giroux, 1997).

El concepto de intelectuales transformativos, lo asume Giroux para reclamar el compromiso del educador como referente social de primer orden en el desarrollo de la ciencia, el conocimiento y su papel en la sociedad; la implicación metodológica fundamental la ubica desde el concepto de memoria liberadora, dado que representa una declaración, una esperanza, una advertencia en forma de discurso acerca de que la gente no se limita a sufrir bajo los mecanismos de la dominación, sino que también resiste a partir de otras formas de conocimiento y comprensión que encauzan otras prácticas y otros estilos de vida (1997: 36 -29).

En la práctica reflexiva de la Reforma, tanto profesores como estudiantes, visionan toda una experiencia sobre la práctica pedagógica teniendo como referente configurador, la solidez de la apropiación de la teoría para una práctica viable, como contingencia de comprensión del mundo en un contexto que reclama contenidos sustentados en valoraciones y significaciones.

De igual manera, el deseo de apropiarse la reforma desde preceptos que permitan visionar una práctica con sentido, ha hecho posible romper con el esquema tradicional asignaturista: *Muchas veces se repetían temáticas de una materia con el otro, ahora entonces, con la Reforma Curricular me estoy reuniendo con el otro y sobre todo, con el Departamento de Estudios Educativos P 3.*

No obstante, la recurrencia de la información y el dominio de contenidos son la fuerza que limita el desarrollo de la Reforma (Destinador-), dado que los programas académicos presumen conocer las necesidades de los estudiantes, sin embargo, se evidencia descontextualización sobre las expectativas e imaginarios de los jóvenes; se presenta así, un desvanecimiento de los preceptos teóricos de la reforma que se quedan en sólo enunciados teóricos (Sujeto -) no llevados al diario convivir académico, en tanto desconexión con los contenidos de la vida (Acción -) dada la marcada huella asignaturista, acumuladora o

reguladora de temas sin la perspectiva holística de la formación humana: *Yo siento que existen unas estructuras curriculares muy pobres, que tienen unas materias que no tienen nada que ver con los estudiantes actuales, con la formación de los muchachos...* P10

Se desarrolla así, una formación de los docentes desde un modelo basado en la primacía del saber académico también denominado tradicional, formal, transmisivo, que le da preeminencia al saber disciplinar, ignorando otros saberes, incluyendo el del profesor, todo por el reduccionismo epistemológico en que se mueven dichas prácticas, absorbidas por ciertas experticias inamovibles e intencionalmente encaminadas para la apropiación formal de los significados abstractos de las disciplinas. Relación mecánica y lineal entre la teoría y la acción profesional como reproducción de contenidos recibidos, obviando los planteamientos de las ciencias de la educación que también recibieron y que riñen con esa postura mimética (Porlán y Rivero, 1998: 29, 30).

La Reforma constreñida a la linealidad teórica, es la actitud de respuesta a lo asignado por la acreditación, el moverse sin atender las propias singularidades de la universidad, ante las urgencias por acceder a un reconocimiento estatal, reduciendo los programas y departamentos a despensas funcionalistas; además de la percepción ambigua sobre el concepto de crédito que constituye la imposición de la teoría, sobre la práctica, la cual es movediza ante sus distintas interpretaciones: *No, los créditos son como algo aquí... como muy parroquiano y como por llenar unos espacios, pero no tienen equivalencia* P10.

La Teoría es el conocimiento construido de manera racional, sistemática y rigurosa que expresa lo que se sabe de un objeto; para su construcción se utilizan conceptos y categorías; las categorías son las herramientas que usa la teoría para la apropiación de lo real y los conceptos son el contenido universal de lo concreto. En el proceso de construcción de conocimiento, la realidad es apropiada por el pensamiento de diversas maneras y en distintos grados; en conjunto, los referentes establecen conjugaciones racionales de las que resultan nuevas categorías y nuevos conceptos. Como el mundo cambia y el hombre es condensación del mundo, cambian también los bloques cognitivos: voliciones, aspiraciones, fantasías, frustraciones y, por tanto, cambian las preocupaciones científicas y las construcciones cognitivas. Las nuevas categorías y conceptos no necesariamente resultan de las construcciones teóricas existentes aunque, en apariencia, siempre suceda así. Su origen puede ser científico y posteriormente transformarse en construcción científica. (Covarrubias, 1995: 130-132).

El crédito como la unidad de medida del trabajo académico del estudiante permite calcular el número de horas semanales, en promedio, por período académico dedicado por el

estudiante a una actividad académica; esto significa que en cada curso se debe realizar el cálculo de dicho promedio (Flexibilidad y educación superior en Colombia, 2.003, pp. 92-94). Se constituye en una de las políticas del mundo globalizado con el propósito de formar un ser humano que compita a nivel internacional a partir de posibles transferencias y homologaciones académicas, de igual manera se convierte en una entelequia tras de la cual se optimizan recursos en el marco de los lineamientos económicos del Estado, tras la equidad y la democratización de la educación; de hecho no hay una suficiente apropiación de su sentido y lo que finalmente, evidencia es un reflejo de las estrategias neoliberales para América Latina, porque suponen regulaciones intra o supra institucionales que relativicen la temporalidad de la organización de la diversidad de prácticas pedagógicas institucionales.

La formación de los educadores desde una reforma sumida en la teoría, en sus postulados básicos, al igual que desde los conocimientos sobre las disciplinas y las ciencias de la educación, no aseguran la calidad de los procesos de aula, porque el educador debe integrarlos, apropiarlos y contextualizarlos en función de los problemas básicos del contexto. Una cosa es saber algo y otra es trasladarlo a la práctica y “se cree que llevar a la práctica una teoría es sencillo, que no tiene mayor dificultad y que se aprende con la experiencia” (Porlán y Rivero, 1998: 8).

Tanto en ideales liberales como conservadoras, la teoría de la educación ha estado encubierta en la lógica de la necesidad y la eficacia y ha sido mediada a través del discurso político de la integración y el consenso; por eso las nociones de conflicto y lucha se minimizan o ignoran en el discurso tradicional de la teoría y la práctica educativas.

Como instituciones neutrales diseñadas para suministrar a los estudiantes el conocimiento y habilidades que necesitan para desempeñarse exitosamente en la sociedad; consecuencia de esta perspectiva fue cómo la estructura e ideología de la sociedad dominante fue interpretada problemáticamente; de igual manera, se mantuvo un inquietante silencio con relación a cómo las escuelas podrían ser influidas, determinadas y moldeadas por grupos de interés que se sostenían y beneficiaban de las desigualdades políticas, económicas, raciales y de género. (Giroux, 1992:102).

En este sentido se necesita buscar la unidad dialéctica entre una teoría no sumida ni en la linealidad, ni en el uso plano de las palabras, y una práctica reflexiva como camino para

construir una praxis transformadora en tanto reflexión crítica, pensamiento y acción que no transmita ni reproduzca la cultura dominante e impuesta como la única válida para la sociedad en su conjunto.

Esa dialéctica necesita para Bernstein, apropiarse una teoría que genere práctica crítica y contextualizada en las dimensiones de lo político y lo cultural, teniendo presente como los aprendizajes del contenido formalmente sancionado del currículum, son mucho menos importantes que los aprendidos de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo (Cit. en Giroux, 1997: 72).

Esta posibilidad implicaría transformar la práctica docente en práctica pedagógica, de tal manera que piense el sujeto como ser en formación permanente, en proceso de constitución de conciencias; conciencia social compendiada en la conciencia individual, en un marco normativo que según (Giroux, 1997: 290) forma profesores que actúan al servicio de los intereses del Estado, cuya función social primaria se centra en el mantenimiento y la legitimación del statu quo, de ahí que las escuelas funcionen principalmente como agencias de reproducción social que preparan trabajadores dóciles y obedientes para distribuir y legitimar ciertas formas de conocimiento, prácticas lingüísticas, valores, estilos, etc., bajo la etiqueta de *capital cultural* que plasma maneras de hablar, actuar, moverse, vestirse y socializarse institucionalizadas por las escuelas, pues en ellas se aprende la cultura de la sociedad dominante.

Desde esta perspectiva, el pensamiento crítico es la posibilidad de articulación entre una teoría reflexiva y una práctica contextualizada, con base en una pedagogía en constante construcción para la potenciación de los sujetos desde una toma de conciencia de su papel formador, que asuma distancias con relación a las prácticas de la racionalidad técnica, porque ningún movimiento real adquiere conciencia repentina de su carácter de totalidad, sino sólo a través de una experiencia sucesiva, o sea, cuando toma conciencia, gracias a los hechos, de que nada de lo que existe es natural en el sentido estricto de la palabra, dado que se dan ciertas condiciones, cuya desaparición no puede dejar de tener consecuencias.

Los lineamientos teóricos de la Reforma deben posicionar niveles profundos de reflexividad, o sea, que “tiene que haber libertad, no sólo para iniciar una discusión crítica, buscar una justificación de las pretensiones problemáticas, ofrecer y evaluar argumentos y explicaciones sino también para poner en cuestión y modificar el marco de referencia conceptual originalmente aceptado” (Mc Carthy, 1987: 1992). La reflexión práctica debe desentrañar la norma, cuestionar sus discursos, sus tendencias y efectos colaterales, también sus afectos con algún tipo de intereses epistemológicos, pragmáticos e ideológicos, la reflexión como alternativa de ruptura, deconstrucción o redimensión curricular para la apertura a nuevos discursos propio de las disciplinas y las ciencias.

Esta panorámica en la Reforma Curricular permite irrumpir en otra trama: la norma y los principios, los primeros desde lo enunciado y los segundos, desde la esencia valorativa que debe desarrollar cada ser humano.

2.1.2 Una Reforma Curricular entre principios y normas

La Reforma Curricular en la Universidad de Caldas no es ajena a las políticas educativas de los últimos tiempos, generalmente, todas ellas se desenvuelven desde trazos similares: gestión, calidad, equidad, financiamiento y perfeccionamiento docente, en atención a un contexto paradigmático globalizado; generalmente se evidencia como la norma no permite trascender las críticas realidades educativas que reclaman una educación de buena calidad y altísima equidad social, por eso lo enunciado no encuentra suficiente interlocución en los actores sociales.

Es una herencia organizacional y funcional desarrollada en los años 60 que vuelve ante la influencia de la globalización y las políticas neoconservadoras, para formar recursos humanos para el desarrollo económico, a través de oficinas y organismos líderes en diagnósticos cuantitativos, en términos de índices, coberturas y tasas de deserción, con la intención de establecer soluciones a mediano y largo plazo con la aplicación de técnicas de las ciencias económicas.

Por eso el ímpetu que hace posible la condición del profesor es su sentido instructivo de la docencia (Destinador -), movido por sus acciones reducidas a fines, sus abstracciones aisladas, además de la equidad, eficiencia, evaluación estandarizada y sostenibilidad fiscal como criterios institucionales que marcan su itinerario docente (Oposición -), todo ello, a partir de la aplicación de la norma (Sujeto -) en una marcada desarticulación de saberes, acciones y contextos (Acción -); que limitan las posibilidades de experienciación (Objeto -) en tanto la esencia es la perdurabilidad de un docente que instruye (Destinador -).

Ordinariamente las reformas se escrituran desde las reglas sobre los manifiestos que se plantean como el deber ser de la Universidad, revelación de intenciones que se proclaman sin revisar la trayectoria e historia de los programas y de otras reformas curriculares anteriores; se pensaría de esta manera que tras una nueva reforma hay un interés de cambio, que opaca propósitos precedentes, en un desconocimiento de la voluntad colectiva o individual de otros actores, en tanto no se contrasta con las acciones que dichas reformas han generado, por ejemplo: *Yo siento que ésa ha sido una gran falencia, que no se respeta lo bueno que haya hecho el otro, que no hay continuidad, que quieren hacer reformas constantemente sin siquiera evaluar lo que se hizo, es bueno es malo, eh...para mí esa ha sido la parte negativa de la Universidad P10.*

De esta manera, el currículo como expresión de la Reforma es normativo, prescriptivo hacía el qué y delineador hacia el cómo de la educación; en general propone los aprendizajes que los estudiantes han de lograr y que serán la esencia del quehacer docente, definiendo además, vías, ejes transversales y los grandes temas que la sociedad demanda de la educación, pero sin tener en cuenta en muchas ocasiones, la misma historia institucional desde otras reformas educativas.

De igual modo, ante intenciones y actitudes de cambio por parte del docente preocupado por desarrollar procesos de investigación, el Reglamento como soporte de la norma no le abre muchas posibilidades de movilidad académica, limita ámbitos de búsqueda y encuentro con otras alternativas para generar conocimiento: *En la actualidad tengo 32 horas de docencia directa y eso no queda tiempo sino para pensar en la reunión P15.*

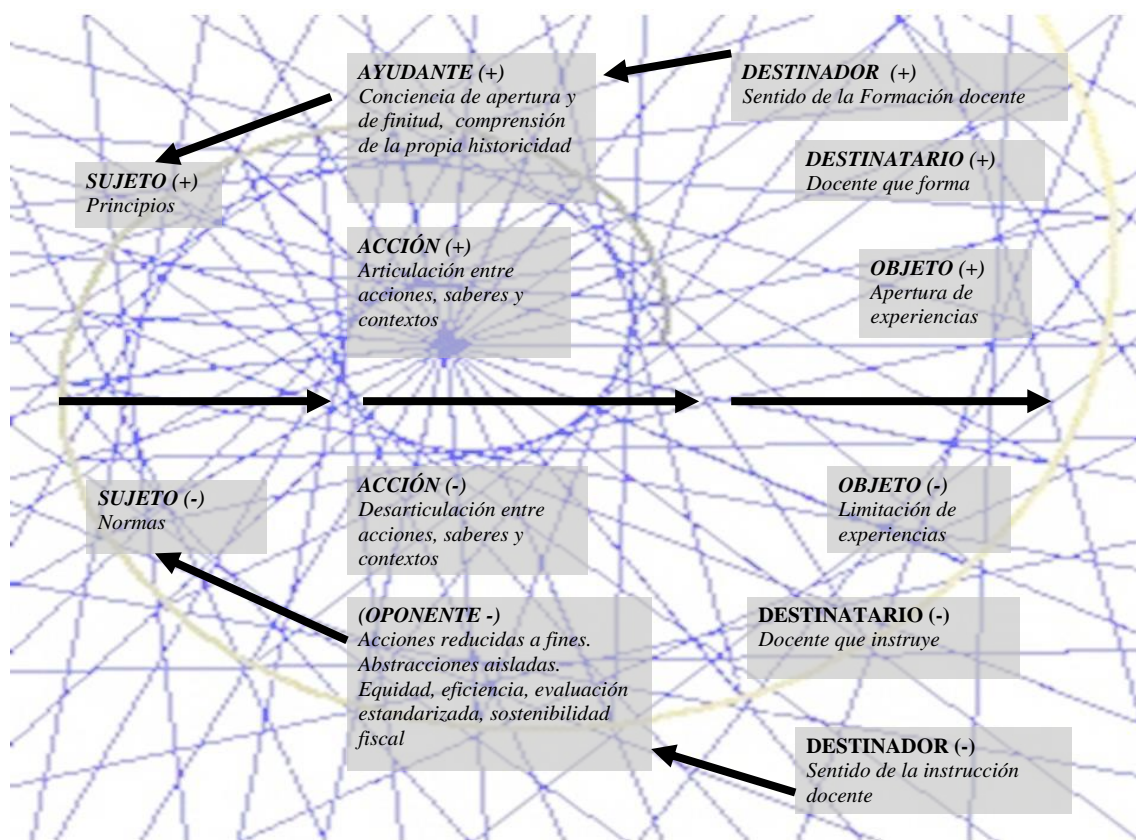


Figura No 8. Representación actancial en la Reforma: Principios – Normas

Las normas aparecen de esta manera, como un conjunto de reglas y prácticas regulatorias despojadas de ambigüedad, contradicciones y paradojas, sin vestigio de lucha ni de actividades contestatarias, ni de política cultural, tampoco proceso socialmente construido, determinado históricamente y mediado por relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder.

Desde la reflexión pedagógica, la pregunta es por el otro y su papel en la Reforma o ¿como actor? o ¿como espectador? Toda una apuesta de predicción sobre la reforma en que el profesor se desenvuelve desde el *deber ser* como compromiso funcional de responsabilidad con las acciones a emprender a través de objetivos concebidos como normas a cumplir para solucionar problemas preestablecidos y con soluciones conocidas.

Estas acciones normatizadas (Habermas 1984: 369-385) las llama instrumentales, porque son en sus términos, acciones teleológicas con arreglo a fines, “el sujeto agente interviene en el mundo con la intención de producir en él un estado apetecido, por medio de la elección y aplicación de los medios adecuados” (1984: 369). La acción teleológica es instrumental “cuando la consideramos bajo el aspecto de observancia de reglas técnicas de acción y evaluamos el grado de eficacia de la intervención en un estado físico” (1984: 385).

En la Reforma Curricular las reglas de acción instrumental se expresan como tecnología, en tanto generalizaciones racionales de verdad y eficacia “imperativos condicionados que prescriben cómo han de organizarse de forma racional con arreglo a fines los medios para conseguir unos fines dados” (1984: 236) lo cual supone el conocimiento de situaciones presentes, sus respectivas explicaciones, sus lógicas de evaluación, sus predecibles predicciones y sus resultados esperados.

Desde otra margen, la Reforma Curricular se desarrolla con un sentido de formación docente (Destinador +) en el que la posibilidad se realimenta con base en una conciencia de apertura y finitud en tanto comprensión de su propia historicidad como ser humano (Ayudante +), que tiene como esencia formativa los principios de la reforma (Sujeto +). Significa que su (Acción +) se desarrolla desde la articulación de acciones, saberes y contextos en una fusión que permite una comprensión holística de realización humana; la apertura de experiencias constituye abducción de vivencias (Objeto +) y cuya proyección es un docente que forma (Destinatario +).

Atender dichos principios de la Reforma implica, sobre todo, la posibilidad de acentuar los aprendizajes desde la pregunta por el ser humano, la cultura, el contexto en general, por parte de profesores como de estudiantes desde el reconocimiento y apropiación de las condiciones implementadas tanto en la norma como en los necesarios quiebres que desencadenan los ritmos de vida de los sujetos y a partir de los cuales se reinterpretan las maneras de asumir la educación: *Hay que pensarle más a reformas de pensamiento que a reformas mecánicas e instrumentales y obviamente, viene desde el ser que no hace la reforma...bueno reformemos el espacio físico pero si los sujetos que estamos dentro de ese*

espacio físico no queremos reformar nuestra visión, nuestro sentido, nuestra razón de ser, se nos detiene todo el proceso P 17.

Se podría comprender en el relato, una intencionalidad comunicativa que se superpone a posturas eminentemente egocéntricas de carácter utilitaristas e individualistas en tanto procesos de armonización, convicciones compartidas a través de acuerdos de los actores ... “Acuerdo significa que los participantes aceptan un saber como válido, es decir, como intersubjetivamente vinculante” (1984: 481), se trata de la argumentación comprendida como “tipo de habla en que los participantes tematizan las pretensiones de validez que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o recusarlas por medio de argumentos” (1984: 37).

Este análisis permite comprender que los docentes *normativos* continúan en su mundo tradicional, mientras los profesores que interiorizan los *principios* como componentes de su estilo de vida, adoptan una postura crítica que dialoga con el mundo de la vida.

La educación desde esta perspectiva, aproxima lo ético como posibilidad de diferenciación entre la legalidad y legitimidad de la norma, la primera se dilucida con base en los acuerdos o desacuerdos con lo reglado, la segunda desde su justificación racional y participación de todos los comprometidos o afectados. En muchos profesores, las resistencias, los procesos de pasividad, incumplimiento, omisión, insubordinación, terquedades, no permiten comprender la Reforma tras la continuidad de otras legitimidades muy posicionadas en el quehacer diario de la vida de las instituciones.

2.1.3 Profesores críticos y profesores tradicionalistas

Los profesores críticos y tradicionales (Sujeto + y Sujeto -) permiten ubicar un antes y un después en las maneras de abordar los procesos de clase, en tanto sujetos oponentes en esta trama actancial, en el marco de un proceso educativo en el que las normatividades han generado homogeneidades en las maneras de asumir el encuentro con los conocimientos y los aprendizajes: *antes teníamos un modelo pedagógico tradicional, es decir, era una*

metodología tradicionalista donde el profesor era el poseedor del conocimiento y el alumno solamente copiaba, ahora, con el impacto de otros cursos el estudiante no sólo está escuchando, el profesor toma la iniciativa P 3.

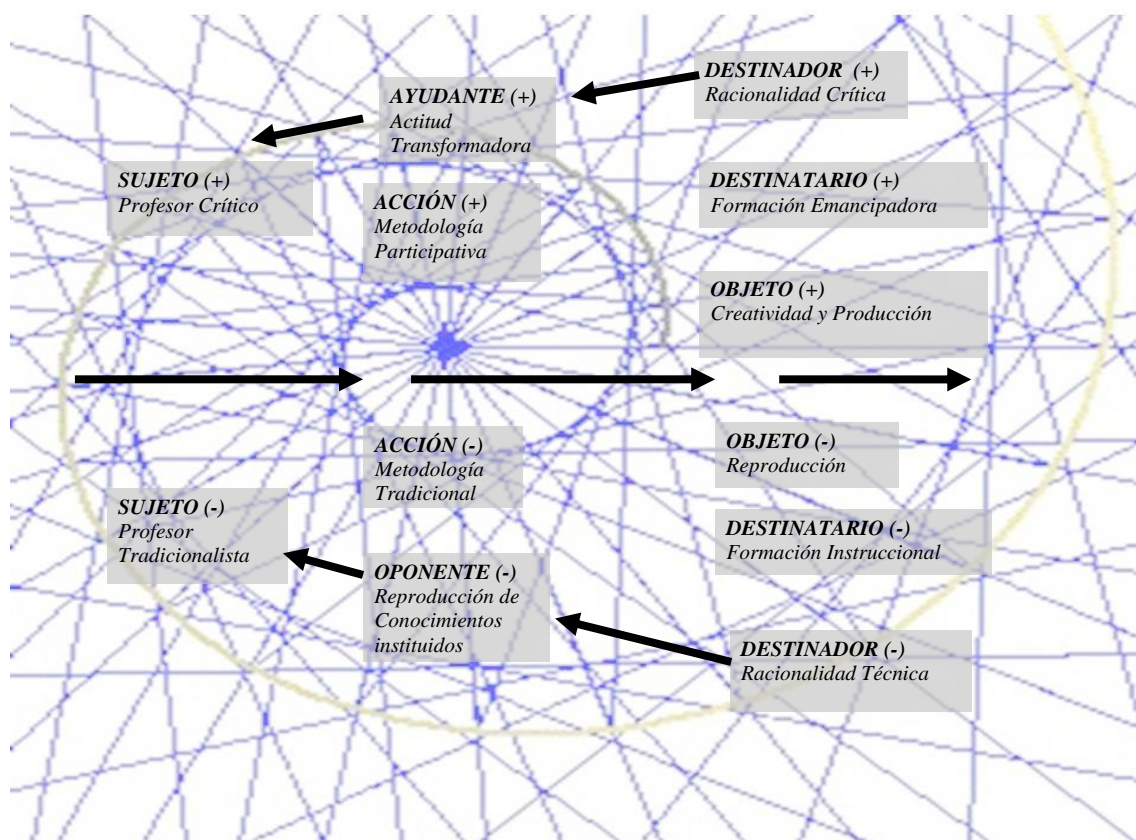


Figura No 9. Representación actancial: Las actitudes de los profesores

Desde esta perspectiva en el destinatario hay una fuerza que pugna en un sector del profesorado por generar una racionalidad crítica (Destinatario +), que posibilite como (Objeto +) procesos de creatividad y producción en el aula, un profesor crítico, preocupado por nuevos desarrollos pedagógicos, por franquear las barreras de las formas tradicionales de asumir la educación: *Busqué, más desde la intuición práctica la forma de realizar clases solucionando problemas motrices, lo cual resultó ser una gran experiencia que continuamos explorando en el grupo de investigación, en el marco de un estudio que estábamos realizando. Comenzamos a escribir sobre nuestras experiencias, no solo en los*

núcleos, sino sobre la problematización motriz, lo que nos llevó a un trabajo de investigación desde esta propuesta P 7.

Se comprende cómo el educador desde sus prácticas cotidianas proyecta una experiencia de formación desde la apertura a nuevas prácticas, asume una conciencia de interlocución con los saberes y de apertura hacia el otro en tanto sujeto de experiencias, sujeto histórico permeado por nuevos discursos y por una actitud de búsqueda y compromiso: *En términos de la ventaja para los estudiantes al tener dos profesores orientando un proceso, de las múltiples posibilidades que se llevaban para abordar una temática, toda vez que entre los dos maestros se pensaba la mejor forma para lograr aproximar la comprensión a los estudiantes. Pero la administración de la Universidad no permitió esa flexibilidad y fue necesario prescindir de esta forma de organizar los núcleos. P 7*

A pesar de la intención de los educadores por generar procesos de clase que conciban miradas de ruptura y quiebres con lo tradicional, una intención administrativa, reguladora (Destinatario -) persiste en una formación instruccional preocupada por normalizar, en una evidente actitud continuista de los conocimientos instituidos en los mismos programas y en lo taxativo de la norma (Oponente -), magnificando el estatus reproductor (Objeto -) de tal manera que le juega al sistema y a la pauta.

Viajan así por el campo académico curricular dos intenciones discursivas, una reguladora de carácter instruccional, con controles y procesos de legitimación desde criterios de equidad y eficiencia propia de una lógica cuantitativa y otra más flexible, propositiva y dinámica. Un antes que vuelve, tras la huella de una historia, marcada por los procesos de verificación y acatamiento.

Hay un rastro marcado en la condición humana, la racionalidad técnica instrumental que se posesiona en la cotidianidad humana: “la auto comprensión culturalmente determinada de un mundo social de la vida queda sustituida por la auto-cosificación del hombre bajo las categorías de la acción racional con respecto a fines y al comportamiento adaptativo”. (Habermas, 1984: 79). Así el habitus en el campo académico atiende un manejo

administrativo que pretende preservarse y desarrollarse desde la racionalidad técnica, que hay que seguir por los arbitramientos económicos que se escapan a una concepción educativa como proceso, como posibilidad creativa en tanto concepción de vida.

Los interrogantes emergen entonces ¿qué es ser sujeto?, cuando los controles técnicos se constituyen como configuradores de las prácticas de la vida y ¿cómo se vive la subjetividad e inter-subjetividad en los campos académicos ante la persistencia de las reglas, las condiciones, y los índices de rendimiento que planifican la subjetividad humana?

La racionalidad desde la teoría crítica de Habermas se escapa de la formalidad y abstracción del uso de la razón situada en un contexto histórico y social determinado y único; en cambio le proclama la exigencia de asumir un papel crítico, autocrítico, irrenunciable e intransferible de la realidad histórico-social, significa, retomando la reforma, el reconocimiento de posicionamientos críticos y alternativos de los docentes ante sus procesos de clase desde una perspectiva de formación que no se reduce a un orden implacable del mundo: *Comenzábamos a analizar textos sobre la solución de conflictos, las pedagogías del conocimiento, el aprendizaje significativo y comprensivo, entre otros, y eso nos traía un replanteamiento de los procesos que estábamos realizando en clase P.7*

Si la pedagogía, la didáctica y la evaluación son consideradas como componentes de espacios autónomos de formación, los aprendizajes se desenvuelven de acuerdo a la perspectiva formativa del educador. La pregunta a plantear sería ¿qué tipo de aprendizajes se generan en el aula?

Los programas formadores de educadores, deben articular espacios de acción investigativa, con núcleos de acción formativa en los que se desarrollen los primeros rudimentos de la función educativa, de la misma manera sugiere una trama de preguntas cruzadas por el sentido de la formación, que al intentar desarrollarse, pondrían de relieve la articulación de unos espacios autónomos de formación, entre los cuales estaría la didáctica, la pedagogía y la evaluación. (Zambrano, 2.001: 73).

La primer dificultad de la Reforma se constituye, en la acentuada tradición pedagógica de muchos docentes a partir de una relación educativa que le apuesta a la enseñanza desde una mirada proveída por el docente, como portavoz oficial de la información académico

enciclopedista, conocedor de su disciplina pero inexperto en otros aspectos como el pedagógico. Para este profesional profesor, las teorías y principios de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, resultaban irrelevantes y generalmente le son poco conocidas. (Casas, 1998: 1-2-11-24).

2.1.4 Aprendizaje crítico y acrítico

El saber más se constituye en esa energía que motiva nuevos emprendimientos dada su condición de (Destinador +), coadyuvado por la profundidad y sencillez de los contenidos (Ayudante +), para un aprendizaje crítico (Sujeto +): *Creo que no es preocupación la utilización de audiovisuales, pues he visto que éstos pueden limitar la posibilidad de discernir ampliamente sobre algo y que la dinámica de una clase no la da el material sino la profundidad y sencillez con la temática que se maneje* P 7. La acción invita a la comprensión de los contenidos (Acción +), en tanto el proceso de clase debe procurar la apropiación de aprendizajes significativos (Objeto +), porque ser sujeto transformador desde una concepción de formación, sólo es posible volviendo a la exterioridad para transformar el contexto. (Destinatario +).

La universidad pensada desde la formación debe subvertir el aprendizaje acrítico, (Sujeto -), el cual no genera un dialogo con los saberes y los contextos, en cambio remite a acciones reducidas a vaciar contenidos tras la huella conformista de obtener un título (Destinador -). La formación trae el saber de la exterioridad a la interioridad para luego volverlo transformado a la exterioridad (Honore, 1980: 20) como sujeto social-colectivo generador de cultura; apropiar esa dinámica hace necesario recuperar el sujeto del marasmo de lo convencional, de los rituales preestablecidos, de la formas de enseñar propias del transmisionismo pedagógico, hacia una dinámica de aprendizajes constituyentes de la constante pregunta por el saber como apropiación significativa e intencional de comprensión de la esencia de las cosas del mundo.

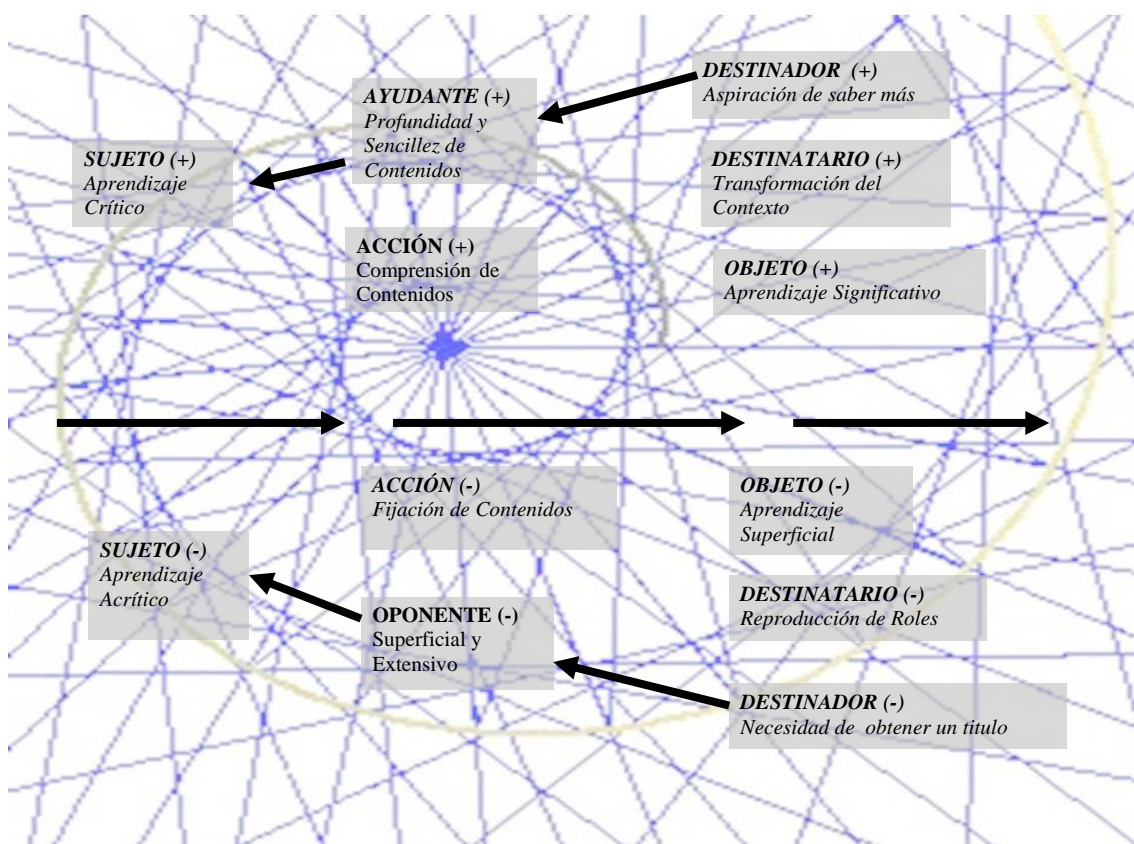


Figura No 10. Representación actancial: Tipos de aprendizaje.

Ante los procesos de evaluación que se presentan ahora en las universidades para estudiantes y profesores, es posible que unos y otros puedan ser rotulados como sujetos no críticos de la realidad que los rodea dado su inocuo papel en el liderazgo de habilidades transformativas en las escuelas, lo que desencadena la no consideración de las habilidades intelectuales y experienciales de los docentes para aportar a la generación de las políticas educativas y, como consecuencia, la calificación de los profesores como técnicos ejecutores de las políticas y directrices creadas en instancias, muchas veces desapegadas de su experiencia actual. (Giroux, 1997).

Estas posturas críticas y acríicas se desarrollan de acuerdo a la manera como los educadores han mimetizado o transformado sus prácticas pedagógicas, dadas las maneras como históricamente se asumen distintas tendencias sobre cómo aprende el ser humano: Desde el conductismo el aprendizaje se enfatiza en el estímulo respuesta y en los refuerzos

condicionantes para el logro esperado, pasando por el aprendizaje por experimentación a través de una práctica que reconocía el contexto a partir de la repetición de la información o la evidencia de las habilidades adquiridas, hasta el aprendizaje que conjuga estructuras cognitivas, afectivas, psicomotrices y valorativas. En general, las posturas se han desplegado en lo cuantitativo y lo cualitativo, las primeras por su connotación son acríticas y las segundas críticas.

Un formador de educadores debe “elevar los aprendizajes a la categoría de cuestión, interrogar la enseñanza, crear los instrumentos más apropiados para promover el cómo, sin que éste aparezca reducido a una simple organización metodológica”, porque pensar los aprendizajes implica revisar la transmisión y apropiación de los conceptos referidos a la didáctica (Zambrano, 2005:72). De esta manera la evaluación no es ajena a la perspectiva pedagógica que el profesor realiza, una es crítica en tanto entramado de aprendizajes, saberes y contextos que desemboca en el reconocimiento de los procesos, o como ser en constante formación en tanto transcurso y devenir; la otra es acrítica como ser objetivizado y finalista.

Formar sujetos críticos implica asumir posturas de contra argumentación a los preceptos de la racionalidad técnica que no permite conocer y explicar la realidad educativa; implica también revolucionar las prácticas pedagógicas que en estos niveles se realiza; significa formar profesores reflexivos cuyo pensamiento y acción desarrolle una práctica pedagógica crítica.

Toda revolución ...viene precedida de un intenso trabajo de elaboración crítica, de penetración cultural, de la infiltración de ideas en agregados de hombres antes refractarios a la cultura del cambio, ocupados y enajenados en resolver sus problemas de sobre vivencia de cada día, hora por hora, sólo interesados de manera individual en el propio problema económico y político, encerrados y atrapados en sí mismos, sin desarrollar lazos de solidaridad, con los demás que se encuentran en las mismas condiciones. (Gramsci, 1987: 102).

2.1.5 Evaluación: Proceso - producto

La evaluación en los distintos campos académicos sigue siendo un tema recurrente, tanto que se plantean las famosas frases la evaluación no se ha inventado, “la evaluación no da

cuenta del nivel de aprendizaje de los estudiantes”, “esa nota del profesor, no refleja lo que yo sé”, “yo no sé porqué el profesor pregunta esas bobadas”, “esa nota es injusta”, “yo no entiendo cómo estudian los muchachos”.

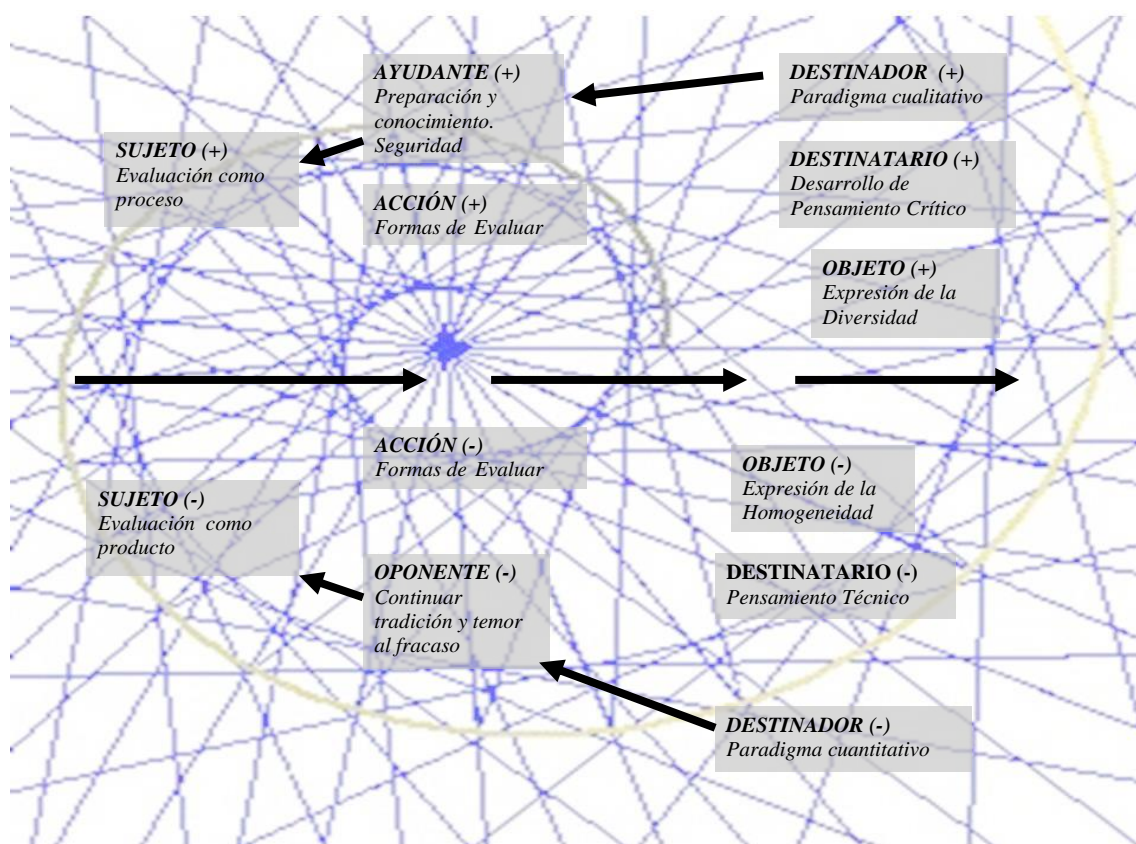


Figura No 11. Representación actancial: Tipos de evaluación

Estas inquietudes se deslizan por la manera cómo se asume la evaluación, que generalmente se manifiesta de dos formas: como proceso (Sujeto +) y como producto (Sujeto -), dada la misma racionalidad comprensiva de los docentes, unos desde el deseo y la pasión de ser innovativos que les brinda el reconocimiento del paradigma cualitativo como apertura de alternativas conceptuales (Destinador +) y otros, desde la certeza del paradigma cuantitativo en el que se adoptan estilos tradicionales sin distinción de ritmos y modos de aprendizaje. (Destinador -).

La Universidad ha avanzado antes era cuantitativa, ahora sobre todo en las licenciaturas se habla de una evaluación cualitativa, antes los profesores seguían el test, que muchas veces le servía para todos los años, pero resulta que ahora cuando yo hago una evaluación hay unos

elementos como informes de lectura, trabajos de campo, discusión de revistas, entonces el test dejó de ser como una sola alternativa de evaluación (...) la evaluación ya no se da como medición sino como generación de conocimiento. P3.

Surgen otras maneras de evaluar (Acción +), propias de de la preparación y conocimientos del docente (Ayudante +) y ante las contrariedades en sus maneras de confrontarse, perfila una actitud de cambio cuestionando la tradición (Oponente +) y sobreponiéndose al paradigma cuantitativo que todo lo predice y objetiviza (Destinador -).

Pese que buscaba evaluar los procesos y la cantidad de evaluaciones a veces era abundante, recuerdo que mis primeras evaluaciones eran muy estrictas, difíciles para los estudiantes. Muchos de ellos buscaban hacer fraude y eran anulados inmediatamente. Confieso que disfrutaba cuando los estudiantes decían que eran las asignaturas más difíciles. Recuerdo también que nunca ridiculicé a un estudiante, por el contrario, siempre buscaba animarlos de buenas maneras para que respondieran por las asignaturas. P 7.

En la formación de educadores se deben desarrollar procesos de alteridad para una interlocución de profesores y futuros educadores en tanto posibilidad de aprendizaje mutuo; la evaluación se constituye así, en el mejor escenario de confrontación de unos y otros a partir de una conciencia auto-evaluadora que permita una planeación sin mecanicismos, un currículo proyectado en el desentrañamiento de potencialidades y opciones creativas y autónomas del estudiante “Si seguimos una concepción profesional en lugar, de burocrática en la enseñanza, la evaluación se convierte en una parte integral del trabajo de los formadores” (Nevo, 1995: 44).

Se puede inferir en los relatos de la vida académica, una evaluación desde dos ámbitos: uno el aprendizaje relacionado con los estudiantes tanto en los campos interpersonales e intrapersonales sobre los logros alcanzados y el otro sobre los profesores, como proceso de autorreflexión sobre los transcurso llevados en su historia académica.

Si se tiene en cuenta que “la evaluación se puede desarrollar desde cuatro ámbitos: evaluación de la enseñanza, evaluación curricular, evaluación del aprendizaje y evaluación institucional” (Suárez, 2000:88-89); la reforma no manifiesta evaluaciones desde lo curricular relacionadas con los fundamentos epistemológicos que sustentan el proyecto educativo, tampoco a partir de lo institucional relacionadas específicamente con la

estructuración, organización, desarrollo y resultados del proyecto educativo; en general las evaluaciones de los docentes se realizan con un formato que pretende verificar sus actuaciones como enseñante, aspectos como su metodología se convierte en el centro del proceso, olvidando otras consideraciones de tipo humano como su compromiso con el rigor académico, su alteridad en la clase, su capacidad de generar actitudes y crear conciencia de sujeto.

2.1.6 Proyección humana: integral – instrumental

La valoración de la condición del sujeto (Destinatario +), es la condición esencial a tejer en la formación de educadores, es el reto a asumir siempre que se piense con (Barcena y Mélich, 2.000) en una pedagogía crítica de la radical novedad, como preocupación por el otro, por nuestras sociedades modernas que no se queden impávidas ante lo ocurrido en el pasado, ni tampoco absortas en una tecnología omniabarcante y totalizadora reducida a la fabricación del otro con el objeto de volverlo competente para una función predeterminada; de lo que se trata es de una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos (Ayudante +), teniendo como fundamento una proyección humana de carácter integral, que por su multidimensionalidad, reconoce todas sus potencialidades (sujeto +):

Como con unas ideas y un manejo del lenguaje muy similar con el que venía, entonces no hubo mayor choque generacional con los estudiantes, me sentía y me encontré mucho con ellos, pues como en el mismo plano, entonces no hubo mayor problema, fui aceptado por los estudiantes sin mayores problemas y empecé a dar mis clases casi de la misma forma como yo había recibido las mías como estudiante en la Nacional en Bogotá (P 1).

En esa realización de clase, subyace la condición dialógica que permite escuchar y contextualizar, comprender y resignificar saberes y acciones (Acción +), porque el maestro interioriza un estilo de vida que refleja en su clase y desde la cual sus preceptos formativos se dirigen a la comprensión de lo humano (Destinatario +), teniendo como (Objeto +) la valoración de las dimensiones humanas: *El ambiente en el programa era muy adecuado, pues había un grupo de profesores que me brindaban todo el apoyo, lo mismo que la dirección del programa. En las clases, la situación era menos difícil, pues tenía los cursos que siempre había deseado y los estudiantes quienes me brindaban mucho apoyo.* P 7.

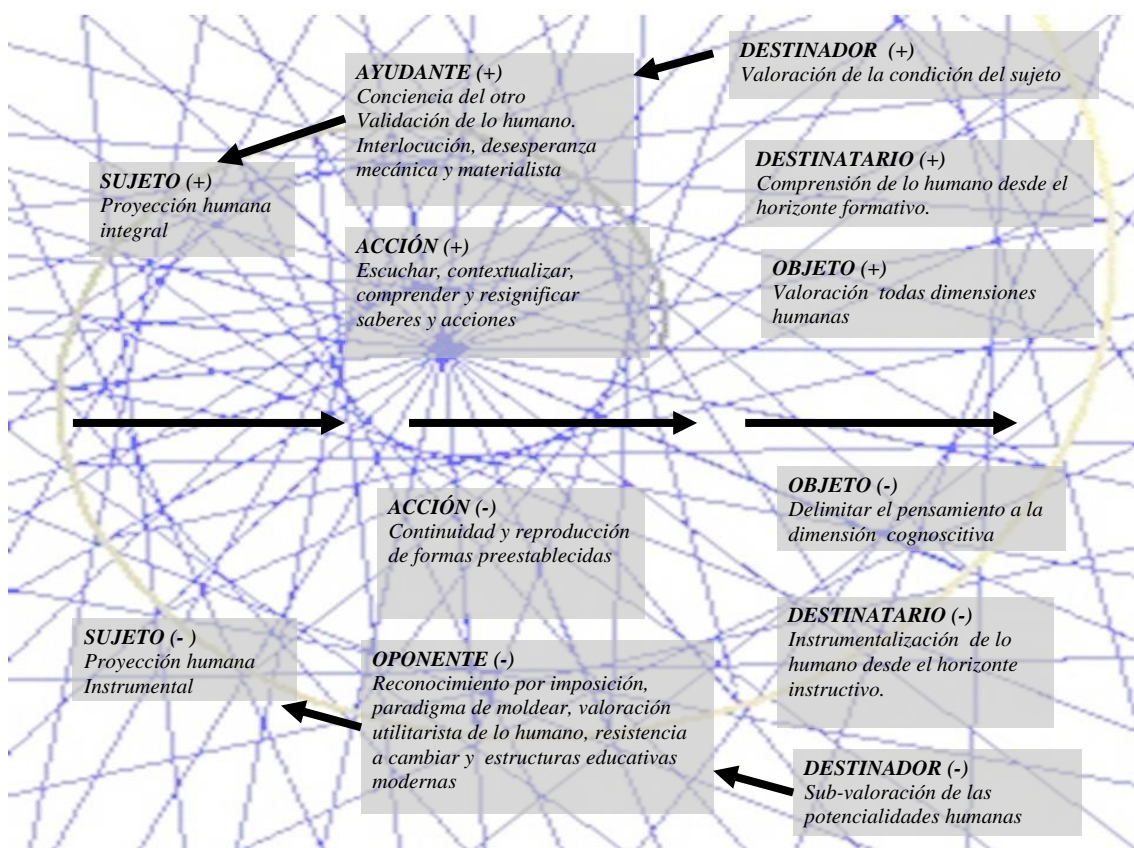


Figura No 12. Representación actancial: Condición humana

Desde este horizonte, cobra sentido el mundo de la vida en las relaciones *cara a cara* en el aula de clase, porque la interacción no solamente es verbal, sino también visual, gestual y en general cinestésica; la mediación surge como proceso de vivencia propia a través del otro, a la vez que el otro hace y siente lo propio, en tanto proceso inter-subjetivo e intra-subjetivo.

Habitualmente, se encuentra en la educación como esa relación cara a cara es unilateral porque la proyección humana instrumental (Sujeto -), se mueve desde la continuidad y reproducción de formas preestablecidas (Acción -) dado el manejo de una sola dimensión, la cognoscitiva, concebida como el ejercicio de fortalecer la mente desde la acumulación y posterior verificación de la información recibida desconociendo otras esferas de lo humano (Objeto -): *Dedicaba gran parte de mi tiempo preparando las clases, pues tenía la idea que debería saber todo lo relacionado con las asignaturas que orientaba; cada una de ellas me*

basaba en dos o tres textos que eran las guías, que yo seguía con mucha cercanía y que desde pequeñas fichas que preparaba, las daba a mis estudiantes. P 7

Necesariamente asumir la formación implica repensar la humanidad de acuerdo a la superación del viejo proyecto que se fundamentó en la razón, por tanto la pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad, por eso es acontecimiento ético, por la manera cómo el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad, pero sí de acogimiento, y hospitalidad (Barcena y Mélich, 2.000). *No creo que me preocupara mucho por lo bien que ellos la pasaran, pues lo mas importante, para mí en esa época era que los muchachos me vieran con respeto, por el dominio que mostrara de la temática, sin embargo, dadas mis raíces históricas de formación de izquierda, nunca perdía la oportunidad de hacerles ver el panorama crítico de la situación social y política del país.* P 7

La proyección humana (Sujeto +) en tanto posibilidad comprensiva del sujeto (Destinador +), es el sueño que se reclama tras de esa relación comunicativa vivida en la universidad, pulsada por la proyección instrumental en su afán por perdurar en el tiempo y los espacios académicos: *Sueño una Universidad donde lo humano se imponga sobre cualquier situación material, sobre cualquier tipo, lo laboral y lo humano debe ser primordial, porque aquí lo humano no existe.* P 16.

2.1.7 Profesor investigador – mimético

La formación de docentes en la Universidad de Caldas, se desarrolla desde los programas de Licenciaturas que parten de un eje común de naturaleza pedagógica, referido en el Decreto 272 de 1998, con su carácter instituyente del imperio de la norma que no dimensiona en sus conceptos las prácticas docentes cotidianas, en tanto “no condensa lo que a criterio de los educadores y pedagogos significa el nacimiento de los muros conceptuales que permitan hacer frente a la avalancha de mercaderes de los modelos pedagógicos ajenos a nuestra realidad educativa y a nuestras prácticas pedagógicas” (Zambrano, 2001: 20).

Este Decreto es abolido y reemplazado por el 2566 de 2002 en el cual se establecen los requisitos mínimos de calidad para el funcionamiento de programas académicos de educación superior, y para la acreditación desde criterios evaluativos homogéneos, en este nuevo acto legislativo, la condición de la pedagogía como disciplina fundante y la investigación como eje transversal del currículo se desvanece, ahora se destaca el interés por vigilar y regular los fines de la educación.

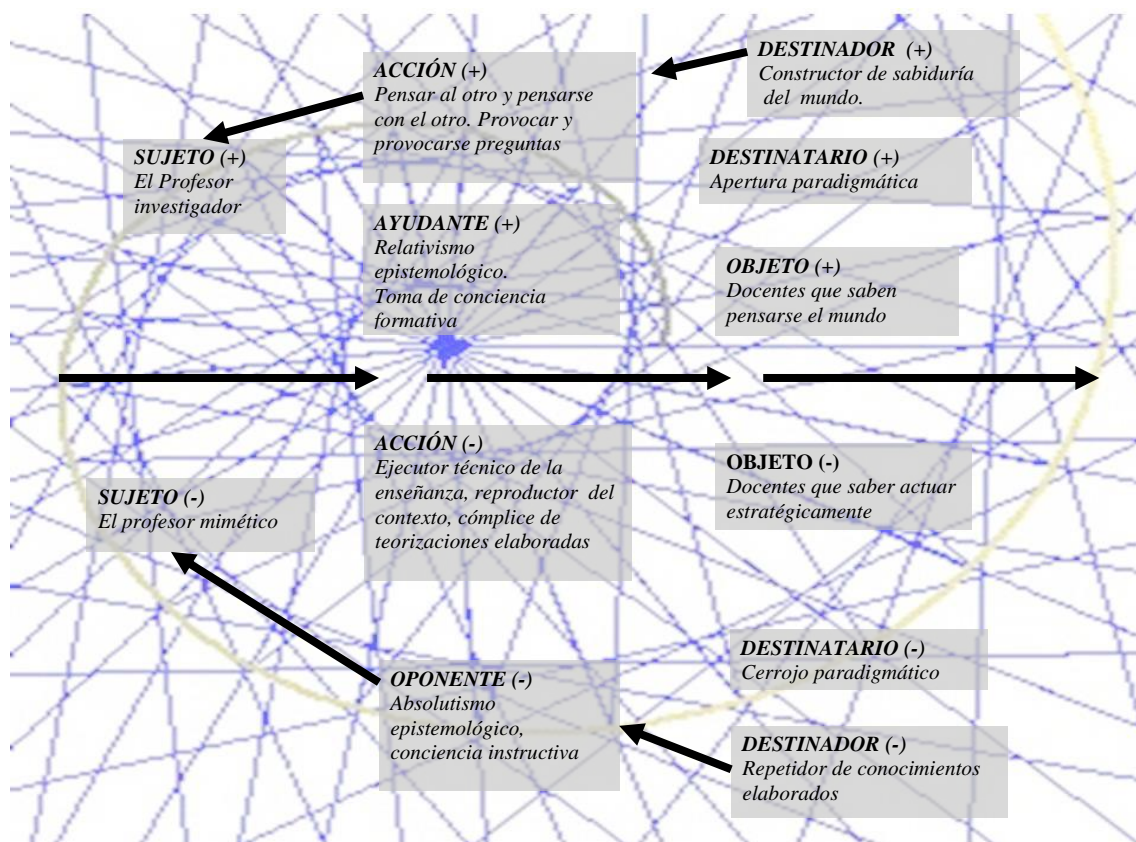


Figura No 13. Representación actancial: El profesor ante el conocimiento y los saberes.

En esta recurrencia de teorías educativas implicadas en los decretos, se pasa de unas teorías a otras sin un claro proceso de seguimiento, son lineamientos teóricos extraídos de otras latitudes, que motivan o desencantan a muchos profesores, o para relacionarse con la acción de la pedagogía que desentraña la educación como posibilidad de movilidad, o para continuar con los lineamientos preestablecidos de acceso al mundo y su historia.

Son dos fuerzas, una que impulsa otra que aquieta; la primera, una construcción de sabiduría de mundo (Destinador +) que considera la pertinencia y sentido de la educación en tanto aplicabilidad e identificación en los escenarios sociales en los cuales operará el futuro educador; o sea que quines piensan de esta manera, atienden esa pasión por lo crítico y propositivo posible desde la convicción del relativismo epistemológico y la conciencia sobre el sentido de la formación (Ayudante +), que se fundamenta en el reconocimiento de la movilidad de los paradigmas y de las distintas concepciones de la ciencia y la investigación.

De este modo se podrá interiorizar un docente investigador (Sujeto +) que no cierra posibilidades con relación al desarrollo de las disciplinas educativas, si no que abre compuertas desde la solidez conceptual que motiva constantes propuestas de intervención soportadas en *pensar* al otro y pensarse con el otro, provocar y provocarse preguntas (Acción +). Son docentes que saben pensarse el mundo (Objeto +), desde la inmediatez de un educador que asume la apertura de los paradigmas (Destinatario +), su convicción le impulsa a la crítica por lo predeterminado.

Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes es un indicador del querer ser del educador, como cúmulo de intenciones por un panorama educativo que posibilite sueños y realizaciones: *Sueño una Universidad entonces, con un intercambio internacional que presente resultados de trabajo, investigativos de docencia, académicos como ejemplo para otras universidades del país y por qué no de otros países.* P 16.

Al igual, muchos estudiantes que se preparan para ser educadores tienen como fuerza motivadora, su condición crítica en tanto potenciadora de rupturas con lo normativo y lo preescrito: *Asumo a los estudiantes supremamente críticos, pero debe canalizarse un poco más esa habilidad, de modo que esa crítica se convierta en una construcción de decisiones para el crecimiento de la Universidad, no sólo dentro del contexto local, sino también regional y nacional.* P19

La otra influencia que se manifiesta en la universidad, es la de repetir los conocimientos elaborados desde el manejo de una técnica de enseñar, el dominio de unos contenidos o la reproducción de unos autores (Destinador -), lo que significa una perdurabilidad de las formas de asumir el conocimiento a la manera de la repetición de las palabras y sus connotaciones con un estilo ritualizado, es lo que se llama un saber formalizado a través de un profesor enmarcado, según (Merieu, 2002) en un “paradigma mimético que considera que para aprender una profesión es preciso imitar a aquel que es ya, un experto en el ejercicio de la profesión y, además porque lo ejerce bien” (Sujeto -) supremamente limitado, a partir de una interiorización acrítica de la formación en tanto absolutismo epistemológico y conciencia instruccional que no responde a las necesidades y expectativas de las comunidades académicas que pugnan por la investigación vanguardista (Oponente -).

Todo esto evidencia procesos de reproducción del contexto desde la complicidad con teorizaciones elaboradas (Acción -), con un profesor que enseña desde la copia, en tanto ejecutor técnico de la enseñanza a manera de calco de una realidad que se mimetiza (Destinatario -) y como expresión de un cerrojo paradigmático. (Objeto -).

Los profesores avizoran esta problemática en tanto son conscientes del carácter informativo de los programas que aplazan la contextualización y contrastación con la comunidad, en una evidente brecha entre la teoría y la práctica: *Nuestros estudiantes en este momento están presenciando, viviendo y experimentando el proceso de información de programa no son conscientes de eso solamente lo harán consciente cuando ya la vida profesional y la realidad contextual se los exija.* P19

2.1.8 Formación- instrucción

La pedagogía concebida como reflexión sobre el acto de educar, invita a otras maneras de comprender la relación entre enseñanza y aprendizaje, no se reduce la pedagógica al sólo ritual de enseñar, también es aprender, vivir el contexto y reconocer las distintas maneras de abordar los saberes; en el maestro, su condición de sujeto de y para la cultura, lo debe

llevar a franquear las barreras del hacer para llegar a otros horizontes de sentido y comprensión de lo humano desde el sentir y el saber.

Hay dos conceptos que se oponen en el trayecto de la educación, uno es Formación (Sujeto +) y el otro es Instrucción (Sujeto -), el primero lo genera una conciencia reflexiva en lo humano, muy interiorizada (Destinatario+); al otro lo estimula un afán de preservar las maneras tradicionales en tanto su condición de sujeto, continua en una conciencia mecanicista (Destinador -).

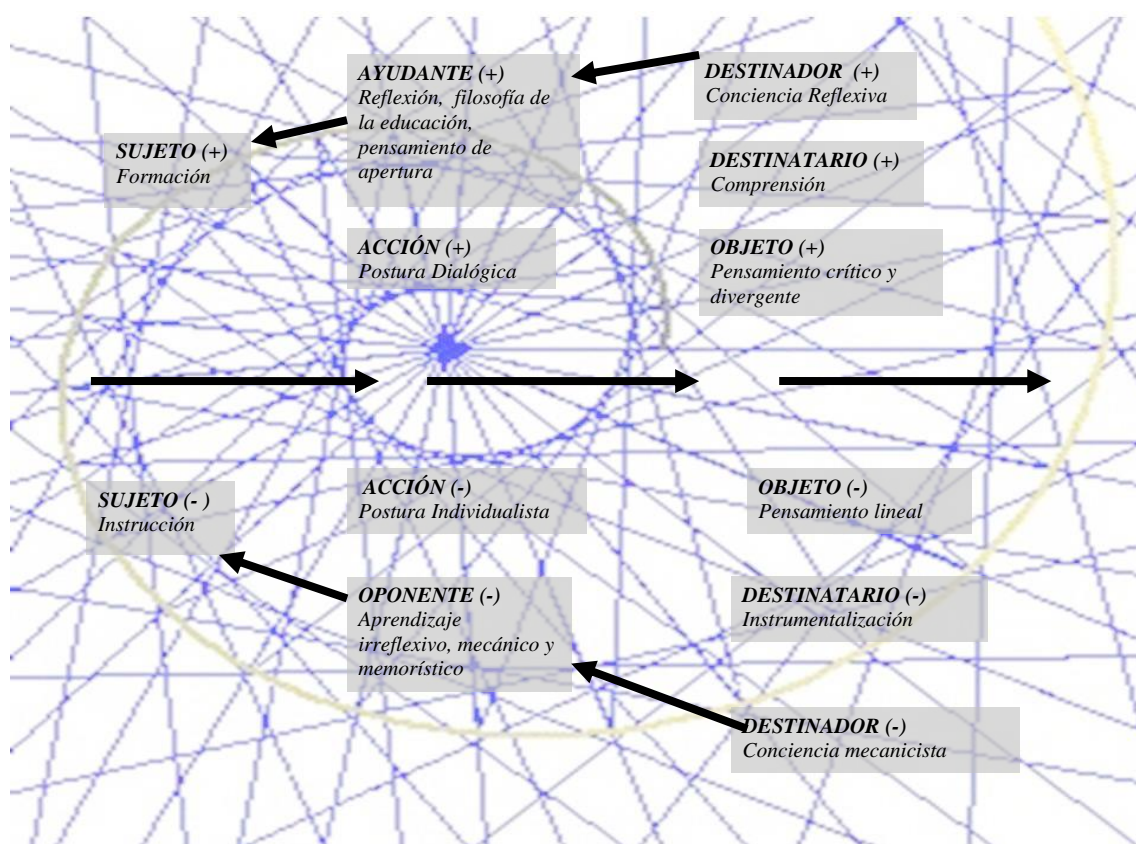


Figura No 14. Representación actancial: La tensión instrucción y formación

Pensar la formación como camino posible significa reconocer las potencialidades del ser humano, en tanto sujeto crítico capaz de interiorizar nuevas comprensiones: *La idea era hacerlos entender dos cosas fundamentalmente; la primera que la filosofía surge de la reflexión a la naturaleza de las cosas y no del aprendizaje irreflexivo de un autor o un texto y la segunda, que como la pedagogía es la reflexión sobre la naturaleza de lo educativo, entonces podríamos hacer filosofía de la educación.* P7. De este modo, el profesor tenía

como (Objeto +) el pensamiento crítico y divergente, dado su interés de seducir para la comprensión de los sujetos (Destinatario +), en tanto su reflexión sobre la naturaleza de las cosas y su pensar en la filosofía de la educación (Ayudante +), le permitían deliberar en una postura dialógica (Acción +).

La formación se vuelve recurrente, todos los discursos sobre la educación la asumen, las instituciones tras el proceso de educar la escriben en sus principios orientadores desde distintas perspectivas, y variadas teorías circulantes; una de ellas pondera su concepción como la pertinencia del sujeto y no como proposición externa a él (Honore, 1980); de allí que en su significación más inmediata, el concepto de formación compromete todas las dimensiones del desarrollo personal-social en un aprendizaje constante, cuya orientación fundamental es transformar los sujetos, por eso, una clase es un espacio de deliberación permanente, es un encuentro con la exterioridad desde mis propias reflexiones, mis constantes preguntas, se trata de la interioridad que posibilita comprenderme en el mundo desde un pensamiento crítico y divergente. Ése es el papel del profesor.

Ese compromiso se infiere en el siguiente relato: *Las temáticas de clase se desarrollan desde los preconceptos del estudiante, se confronta con búsquedas bibliográficas y profundizaciones realizadas por mí, buscando siempre acuerdos en torno a categorías básicas que componen la temática. El interés no es el memorizar una temática. Es reflexionar sobre sus posibilidades, desde la identificación de sus categorías centrales.* P 7

La formación, en (Gadamer, 1984: 39), se refiere a algo “más elevado y más interior, el modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda vida espiritual y ética”, reiterando con ello que lo que fundamenta al ser humano es su proceso de encuentro con la vida y sus saberes: “uno se apropia por entero, de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”. Por eso, si se revisa la pedagogía como formación en un sentido histórico, se le puede asumir como presente, pasado y futuro, no concluso, ni en secciones cerradas porque la formación es devenir, es cúmulo de momentos de un mismo horizonte de temporalidad e historicidad de la vida humana que se van desplazando con los sujetos en el transcurso de la historia, es la conciencia histórica.

De ahí que cuando nuestra conciencia histórica se desplaza hacia horizontes históricos, esto no quiere decir que se traslade a mundos extraños, a los que nada vincula con el nuestro; por el contrario, todos ellos juntos forman ese gran horizonte que se mueve por sí mismo y que rodea la profundidad histórica de nuestra autoconciencia más allá de las fronteras del presente (Gadamer, 1984).

La comprensión, en la formación (Destinatario +), es la fusión de dichos horizontes en tanto conciencia reflexiva del sujeto (Destinador +): *Se reconoce la historia, la historialidad y la historicidad de la pedagogía, se hacen tránsitos de lo que han sido las estructuras modernas a los campos contemporáneos y se hace relaciones a las discursividades contemporáneas del asunto de la formación humana* P17.

En el concepto de instrucción, el cual como (Acción -) adopta una postura individualista del sujeto, también subyace una formación unida a una concepción social inspirada en un juego de poder que responde a expectativas políticas.

La formación se mueve en un terreno movedizo, como si estuviera flotando en el aire, hay tres orientaciones que hacen difuso el concepto. a) La formación como función social inspirada en un juego de poder respondiendo a las expectativas políticas, b) la formación como un proceso de estructuración intrínseca del sujeto que lo lleva a madurar en lo interno abriéndole posibilidades para vivir experiencias de aprendizaje ,y c) la formación como una institución, entendida como un dispositivo que (Ferry, 1991: 50).

Mientras los sujetos no asuman una postura de comprensión con el otro, la instrucción reducirá la formación a lineamientos objetivistas y a prácticas para la instrumentalización: *Hay que pensarle más a reformas de pensamiento que a reformas mecánicas e instrumentales (...) pero si los sujetos que estamos dentro de ese espacio físico no queremos reformar nuestra visión, nuestro sentido nuestra, nuestra razón de ser, se nos detiene todo el proceso... creo* P.17.

Una conciencia mecanicista (Destinador -), coadyuvado por un aprendizaje irreflexivo, mecánico y memorista (Oponente -), lo que refrenda es un pensamiento lineal (Objeto -), vedado para el discernimiento y para la conjetura: *Nuestras miradas educativas están ubicadas desde una postura moderna, mecánica, instrumental, que es reflejo de toda la mecánica universitaria pues no estamos alejados de lo que vivimos, no interesan los procesos, no interesan los sentidos, interesa más bien el producto, el indicador la meta* P17.

Todo un andamiaje técnico de la enseñanza para los futuros profesores, con acento en la coordinación de los medios para el logro de unos fines previamente determinados; así la reforma curricular no se mira más allá de las palabras, de la irrupción del estado en la vida cultural, de la burocratización y la incipiente reivindicación de la identidad de los individuos en la historia y en la ética.

A continuación se presenta un proceso comprensivo de tejer los distintos relatos y categorías, en una dinámica que pretende hacer red en tanto entramado de explicación y comprensión de sentidos. De ahí el concepto de enredar actanciales.

2.2 En red-ando actanciales

2.2.1 Reforma Curricular: Sujetos de transformación - Objetos de reproducción

Al establecer redes de conexión entre los distintos actanciales encontrados en los relatos, se puede comprender como la Reforma Curricular presenta dos tensiones: una que hace visible el ser humano, porque lo escucha, construye mundos compartidos entre estudiantes, profesores y contextos y detecta la heterogeneidad de perspectivas para trabajar los procesos inherentes a la dinámica escolar, en tanto la acción cotidiana es fuente de reflexión y conocimiento; de esta manera la cultura se reconoce en lo humano y en lo humano desvela concepciones de mundo reconocidas en las prácticas habitadas por nuevos sentidos de la formación docente propios de la experiencia como continuo devenir del ser.

La racionalidad científico crítica (Destinador +) se desentraña desde la adhesión y aproximación a los principios de la Reforma que piensan los sentidos de la formación de los docentes y desde los cuales se construyen otras maneras de abordar la relación pedagógica como posibilidad del encuentro con los saberes en tanto camino para plantear problemas e indagar en sus soluciones, reconociendo así la apertura de un paradigma cualitativo que valora las dimensiones del sujeto, soportadas en posturas críticas del contexto propias de su condición eminentemente reflexiva.

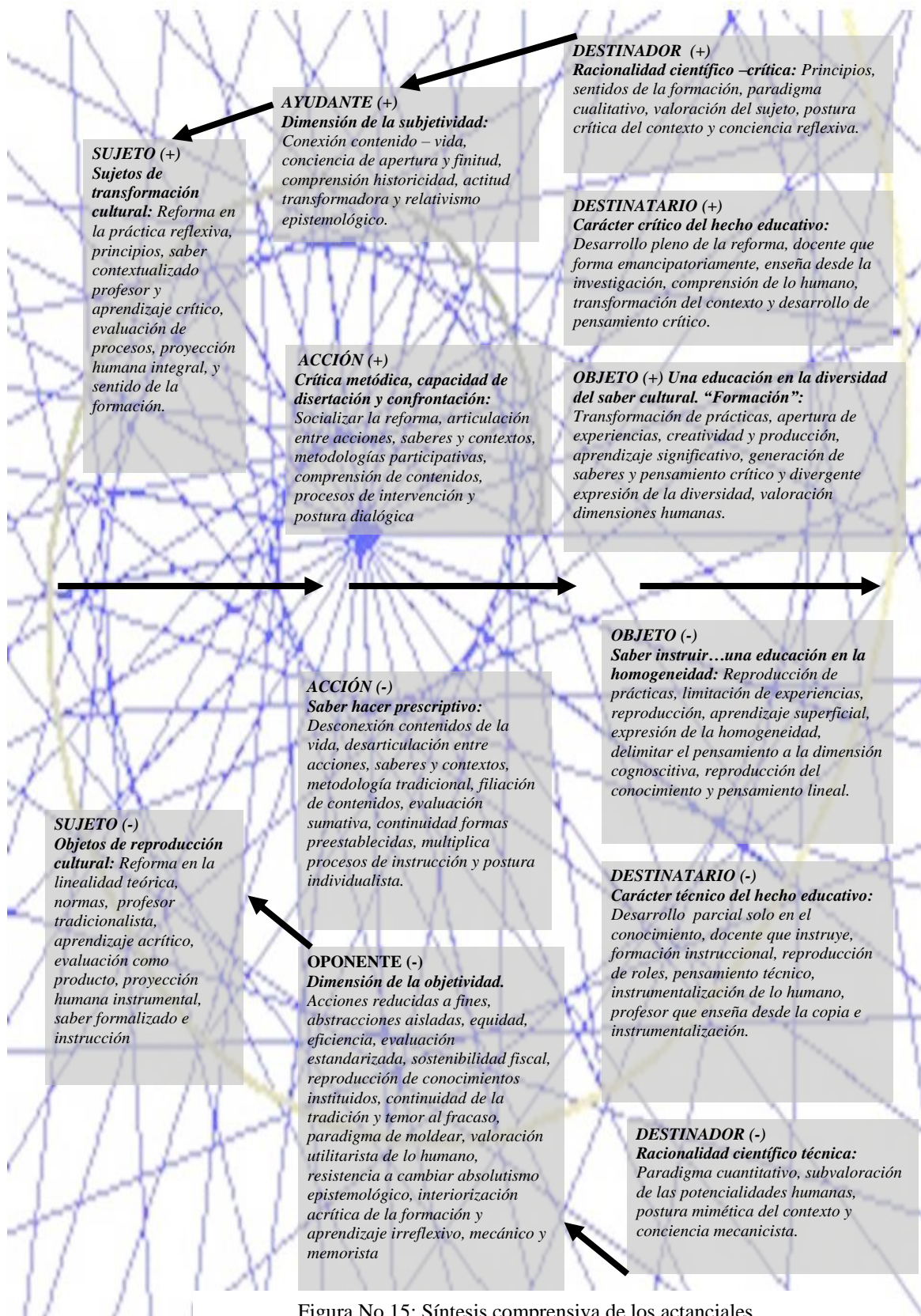


Figura No 15: Síntesis comprensiva de los actanciales.

Ese cúmulo de sinergias (Ayudante +) que con base en los plexos de significación de la subjetividad, reconoce la conexión de los contenidos de las asignaturas y programas, con las prácticas de la vida, de tal manera que la conciencia se despliega, abre caminos, comprende la historicidad, adopta una actitud transformadora teniendo en cuenta que las ciencias y las disciplinas no son certezas, sino que transitan por relativismos epistemológicos.

Los sujetos de transformación cultural en la Reforma Curricular (Sujeto +) emergen como trama de participación crítica, que cuestiona y propone desde la interlocución de unos y otros de una manera consciente, colectiva, sin exclusiones y sin dominios, la reflexión al servicio de la acción educativa en conexión con los temas, los problemas y las actuaciones. Se trata de una reforma en que los profesores adoptan una práctica reflexiva que péndula en los principios y no en las normas, porque piensan en el saber contextualizado en el que el aprendizaje debe ser crítico en tanto su tarea es la solución o aplicación en las problemáticas cotidianas; así lo que se pondera es una evaluación de procesos que piensan el ser humano como sujeto proyecto, sujeto integral, desde una perspectiva que visiona la formación humana como una textura de acciones, pensamientos, comunidades e individualidades.

Toda esa plataforma implica la capacidad de disertación y confrontación desde la mediación de la crítica metódica (Acción +) como posibilidad para conjugar acciones, saberes y contextos, aplicar metodologías participativas, comprender contenidos desde su contrastación e intervención procesual, que sólo puede hacer un maestro que dialoga con los saberes, los confronta, los contextualiza y los redimensiona.

Una educación en la diversidad del saber cultural (Objeto +) posibilita acoger la formación humana desde el horizonte de interrelación de dimensiones tanto éticas, estéticas, axiológicas y comunicativas; el saber cultural valida la teoría, le da su sentido, su proyección a partir de la transformación de las prácticas, la apertura de experiencias y la creatividad para establecer posibilidades de cambio con base en la cimentación de un pensamiento crítico y divergente. De esta manera, el carácter crítico del hecho educativo

(Destinatario +), fluye a partir del desarrollo pleno de la Reforma en tanto comprensión y apropiación de la misma, en un juego de relaciones que forma el ser humano en la emancipación, que enseña desde la investigación arraigada en un pensamiento crítico y para la constante transformación del contexto.

Si la primer tensión visibiliza el sujeto, la segunda lo hace invisible porque lo que muestra son mimetismos del contexto socio político dado que la institución educativa es microcosmos de una sociedad fundamentada en la racionalidad científico técnica, expandida con una maniatada condición subjetiva e inter subjetiva de acciones racionales supeditadas a fines, o sea, que perdura el objetivismo en tanto el saber hacer es prescriptivo, subordinado al cumplimiento de normas, cuya eficacia se evalúa por el éxito alcanzado en tanto uso y costumbre. Esta tendencia no considera en su desarrollo, la práctica desde los propios actores; tampoco que los procesos de enseñanza y aprendizaje deben generar otras maneras de pensar, percibir, actuar de quienes consolidan la comunidad de educadores y educandos: profesores y estudiantes. Entonces ¿qué subjetivos se reconocen?, ¿se escucha el otro?, ¿se atiende la pluralidad discursiva?, ¿se convierte la acción cotidiana en fuente reflexión y conocimiento?

La racionalidad científico técnica (Destinador -), se apuntala en el paradigma cuantitativo, que todo lo mide y lo describe facticamente sin valorar las potencialidades humanas inmersas en su interioridad, de esta manera la universalidad se propaga en detrimento de los particularismos propios de los contextos específicos y las ciencias se contemplan desde los mecanicismos y los estereotipos.

Así, lo que se despliega es la *dimensión de la objetividad* (Oponente -), porque las acciones se limitan a los fines, a las abstracciones aisladas, a los criterios de equidad, eficacia, a partir de la fragmentación de los saberes como parámetro evaluativo; así el absolutismo epistemológico sólo reconoce una manera de comprender el mundo, de manipular lo humano con base en la perenne reproducción de habitus desde la premisa de perpetuar en una sórdida concepción de cultura para la repetición, el utilitarismo y el confort metafísico. En síntesis, los profesores en la Reforma, tienen una visión clara de la instrucción y otra

borrosa de la formación en tanto sucumben en los aprendizajes irreflexivos, mecánicos y memoristas.

Los objetos de reproducción cultural en la reforma (Sujeto -), significan que los regateos en la actitud de los docentes son circunstanciales, sin desarrollar un proceso riguroso de indagación e interpretación, generalmente, el maestro traduce las normas sin ningún asomo de crítica y conjetura, por eso se critica sin causa, se omiten compromisos, ante la seguridad de las certezas o el temor a equivocarse. O sea, que predomina la linealidad teórica circunscrita a normas y códigos que trazan las acciones en las que se mueve el profesor tradicionalista, acrítico, en tanto sus procesos de evaluación se aseguran en los productos y no en los procesos; todo ello por la conciencia seudo inocente de saberes formalizados propios de la instrucción y en los que el ser humano se convierte en un multiplicador de otras voces, menos la suya. *Vendrán nuevas reformas y de manera coyuntural, e irreflexiva se cambiará de estilo en la apariencia y no en la esencia de maestro formador.*

Esa cadena de intenciones solamente repeticionistas, se refleja en una concepción marginal de la formación desde la orilla del saber hacer prescriptivo (Acción -), insular ante los contenidos de la vida, fracturada para los saberes, acciones y contextos, tradicional en convivencia con la metodología; de esta manera se enseña para la competencia, la acumulación, la suma de información como señuelos del individualismo que evidencia los procesos de instrucción.

Si el (Objeto -) es saber instruir, dada la educación que se enseña en la homogeneidad, suministrada toda una trama reproduccionista; el hecho educativo (Destinatario -) instrumentaliza lo humano desde el calco y el mantenimiento de roles aquietantes en la mácula de la instrucción.

A continuación se presenta el tercer momento de comprensión de la investigación, se reitera que los distintos momentos son complementarios en sus encrucijadas de ida y vuelta, en su construcción de sentidos con base en la reflexión por el ser que se forma.

3. INTERPRETACIÓN FENOMENOLÓGICA

Existe una relación inseparable, complementaria y recíproca de la explicación y la interpretación, esa articulación posibilita la complementariedad entre el análisis explicativo estructural y el hermenéutico.

El decir del hermeneuta es un redecir que reactiva el decir del texto. (...) la lectura es el acto concreto en el que se cumple el destino del texto, la explicación y la interpretación se oponen y se concilian indefinidamente en el propio corazón de la lectura (...) El paradigma de la complementariedad entre la explicación y la comprensión se basa en las características principales del texto, es decir, a) en su fijación, b) en su autonomía de la intencionalidad del autor, c) en su carácter referencial y d) en su condición pública. Tomadas en conjunto, estas características constituyen la objetividad del texto, de la que deriva la posibilidad de ser explicado (Ricoeur, 2001: 81).

3.1 La formación de educadores: una tensión entre la ortodoxia y la ruptura crítica

En la formación de educadores de la Universidad de Caldas se evidencian dos polos, en una orilla continua arraigado el disciplinamiento y la homogeneización social, tanto en la teoría y la práctica como en el imaginario docente, porque continúan vigentes acciones repetitivas, irreflexivas sin evoluciones significativas en sus prácticas profesionales y concepciones de mundo, aferradas a una perspectiva política y social sobre los fines del sistema educativo; y en la otra orilla, hay educadores cuya condición se caracteriza por ser intelectuales críticos, en tanto cuestionan posturas miméticas del orden, la reproducción del saber y el disciplinamiento social, tratando de intervenir con otras alternativas. En general, se manifiestan dos estrategias que como todo campo de poder se hace tangible: las de conservación, que tienden a la defensa de la *ortodoxia* y las de subversión, marcadas por la herejía o la *ruptura crítica* (Bourdieu, 1990:115).

Son muy frecuentes las voces de la comunidad educativa que ante su posición en el campo, sus privilegios administrativos o académicos y su convicción de la perdurabilidad de las instituciones, se resisten a cambiar, a emprender otras miradas o a generar quiebres epistemológicos; sus *habitus* le apuestan al continuismo, sus obstinaciones se traducen en la negación del liderazgo académico de otros... son los ortodoxos. Otras voces, desde sus

posiciones desventajosas en el campo, sus deseos de entrar en él o su condición de apertura crítica, de creatividad y de diálogo constante, posibilitan transformaciones significativas en el campo respectivo desde un proceso de contrastación y reconocimiento de las limitaciones y las regularidades instituidas que se mueven en la reforma para apropiar, alterar y transformar... son los heréticos.

La Reforma Curricular, como campo académico, se constituye en representación y microcosmos social, escenario de clases sociales con posiciones de dominio y de subordinación en que los agentes de los departamentos y los programas asumen actitudes de acompañamiento, liderazgo y comprensión de las normas, son *habitus* y disposiciones que se confrontan permanentemente con experiencias nuevas, o se quedan en la simple sumisión y seguimiento.

Desde esta configuración, los docentes son *objetos de reproducción cultural* atrapados en los procesos de integración, reproducción y regulación circunscritos al control social de un sistema educativo que contribuye a definir las identidades ciudadanas, circunscritas a los intereses del orden establecido (Tiramonti, 1998: 76-77), dado que sirven al disciplinamiento, previamente determinado y a las estratagemas de los mercados económicos; o sujetos de transformación cultural, de una educación emancipadora que reconozca los imaginarios sociales de una manera crítica para el desarrollo de las disciplinas y las ciencias, desde la primacía de las necesidades del contexto y de sus fenómenos inherentes.

3.1.1 Ortodoxa reproducción – instrucción

Las teorías de la reproducción ubican la institución educativa como escenario propicio del Estado para reproducir las relaciones económicas vigentes en una sociedad, cuya meta de socialización es contribuir a la transcripción de las relaciones sociales existentes, favorecida por la pasividad de profesores y estudiantes que no asumen actitudes de crítica, desarrollo y liderazgo.

La historia de la utilización del paradigma de la reproducción en educación, pasa necesariamente por tres trabajos centrales: ideología y aparatos ideológicos del Estado (Althusser 1970); la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1970); la instrucción escolar en América capitalista (Bowles y Gintis, 1976); obras respectivas de un filósofo, un par de sociólogos y un par de economistas (Da Silva, 1995: 44-45).

La reproducción consiste en mantener las relaciones de producción social y económica a través de la institución educativa en tanto aparato ideológico del Estado con sus lineamientos religiosos, escolares, familiares, jurídicos, políticos y culturales, de tal forma que se perpetúa el dominio capitalista desde las tensiones que da el poder, la manipulación y el olvido por lo humano; desde esta perspectiva, la escuela evidencia una ingerencia política sobre todo marxista, desde la tendencia reproductorista de los modelos de producción (Althusser, 1988).

La reproducción, como teoría de la correspondencia, evidencia las relaciones de poder que se encuentran en la institución, en tanto los profesores como representantes de los adultos, imponen sus códigos sobre los menores a través de los contenidos teóricos y de las formas de control disciplinario, además de las hegemonías ideológicas con instituciones de carácter público y otras de carácter privado con un marcado poder social, político y económico. Las primeras con un evidente poder conductual para la sumisión y el respeto a la autoridad; las segundas con mayor nivel de vida, hacen uso de sistemas relativamente abiertos que favorecen la mayor participación del estudiante, la vigilancia menos directa, más elecciones estudiantiles y en general, un sistema de valores que destaca la interiorización de los estándares de control.

El principio de correspondencia tiene cuatro aspectos principales. 1. Los estudiantes, al igual que los trabajadores con respecto a su trabajo, ejercen poco control sobre el currículo. 2. La educación es contemplada como un medio, más que como un fin en sí misma. 3. La división del trabajo, que confiere a cada persona una estrecha gama de tareas y que engendra la desunión entre los trabajadores, se repite en la especialización y compartimentación del conocimiento y en la competencia entre los estudiantes. 4. Los distintos niveles educativos se corresponden con, y preparan para, los diferentes niveles de la estructura ocupacional. De este modo los empleos a que dan acceso las credenciales de primaria son repetitivos y claramente subordinados. Desde la secundaria se accede a empleos con mayor grado de autonomía. Y con los títulos universitarios se puede acceder a empleos con una elevada autonomía (Bowles y Gintis, 1981: 177).

Según Bowles y Gintis, 1981, un sistema educativo sólo puede ser igualitario y liberador cuando prepara a la juventud para una participación totalmente democrática en la vida social y para reclamar su derecho a los frutos de la actividad económica.

Pero el calco rompe con la espontaneidad de las acciones educativas a través de la violencia simbólica que desde el aula perpetúa un sistema social económico básico³³ enmarañado por toda una réplica de relaciones jerárquicas del trabajo entre los distintos administradores, maestros y estudiantes que ejercen un tipo de poder sobre otros. Se presenta la enajenación en el proceso educativo porque el estudiante no asume con propiedad y solvencia su papel de educando, el educador reitera en contenidos y formas de enseñar y evaluar en los planes de estudio y la competencia adquiere visos inter institucionales desde políticas de estándares y reconocimientos meritocráticos.

De esta manera, la reproducción de bienes simbólicos de la cultura dominante en tanto capital cultural transmitido de generación en generación, eficaz cuando dichas disposiciones culturales se vuelven duraderas, inmersas en el ambiente a manera de habitus; con toda una huella de saber y poder evidenciada en la institución escolar cuyo rasgo es el panoptismo que se afirma en la norma, en el examen, como mecanismos de vigilancia, control y corrección.

Dicho proceso, en lo relacionado con la educación, según Bourdieu:

Actúa en aquellas instancias en que la cultura dominante, reconocida en modales, preferencias estéticas, comportamientos, rituales, formas de transmisión y de evaluación, lenguaje y otras formas de expresión es reconocida y afirmada por la institución escolar (...) en este caso, lo que constituye la esencia del proceso de reproducción vía educación es el hecho de que la cultura escolar sea isomorfa a la cultura dominante (Cit. en Da Silva, 1995: 54-55).

Para el proceso es importante contrastar la Reforma Curricular de 1998 en los programas formadores de educadores, con algunas de las teorías de la reproducción; las cuales han sido sometidas a diversas críticas, restricciones y hasta reformulaciones por ser

³³ Los autores tratan de sustantivar estos puntos centrándose en varias investigaciones que muestran que en la educación y en el trabajo se recompensan los mismos tipos de rasgos de personalidad. De este modo, la creatividad y la independencia se penalizan en las escuelas y se desapruban en el trabajo; mientras que la perseverancia, la dependencia, la identificación con la organización, la puntualidad se aprueban y recompensan.

consideradas: Mecanicistas, reduccionistas y economicistas; funcionalistas; generadoras de la supuesta pasividad de los sujetos sociales; desconocedoras del conflicto, las de contradicciones y resistencia; las de carácter ahistórico; las que ignoran o teorizan inadecuadamente las posibilidades de transformación social; las simplistas, pesimistas y derrotistas y las que no corresponden a aquello que realmente ocurre (Da Silva, 1995: 58-70).

1. Una reforma curricular mecanicista, reduccionista y economicista, dado “el nexo causal, directo y automático entre la economía y el proceso de reproducción a través de la educación” (1995: 59).

Los procesos de formación de educadores se circunscriben a los sistemas educativos instaurados como mecanismos de control social a través de sus distintas reformas desde las cuales los docentes responden con una representación particular de difundir y producir saber; sobre todo cuando la norma se establece desde modelos educativos que se desdibujan en la competitividad económica, en una pedagogía funcionalista en que “el conocimiento se legitima por su valor de cambio y no de uso, y la eficacia es la nueva medida de valor para el trabajo pedagógico.”(Tiramonti, 1998: 76).

La Reforma Curricular se implementa en atención a una forma determinada de difundir y reproducir saber, con base en objetivos regulados y acentuados en una lógica de la competitividad económica en la que hay un estrecho margen para la pedagogía, porque la epistemología también se rotula en el utilitarismo. Los criterios de competitividad, eficiencia y eficacia se subordinan a políticas internacionales de economía transnacional, como los organismos crediticios, que fortalecen el disciplinamiento y la homogeneidad social, en tanto reducen la relación educación – sociedad a un solo factor: la economía, como reflejo de las políticas neoliberales (Miñana, 2006), primacía del mercado como la visión más adecuada y la única legítima para orientar las decisiones en la relación costo beneficio; por eso la importancia del crédito académico como unidad de medida.

Desde esta perspectiva empresarial, la educación va tras la eficiencia y competitividad a través de la prestación de servicios educativos; oferta que se evalúa desde la cuantificación

de los resultados de aprendizaje, como punto de medición, comparación y análisis costo beneficio. Esa racionalidad supeditada al contexto económico, desarrolla la teoría del *capital humano* que permite fortalecer una visión economicista-funcional aferrada a la tradición utilitarista liberal de la educación, argumentando vínculos directos entre el sistema educativo y el sistema económico en términos de productividad y de recuperación de la inversión.³⁴

Adam Smith señaló las ventajas económicas de los individuos con más conocimientos útiles, Mincer (1958), Schultz (1963) y Becker (1964) aportaron estudios empíricos centrados en el análisis de tasas de retorno, con los que pretendían mostrar cómo la educación formal de los individuos es una *inversión* de la que los individuos y la misma sociedad recogen beneficios cuantificables, sean éstos, financieros o no. En síntesis la característica de esta tendencia era la de proponer una visión economicista ligada a la primacía del mercado, como la visión más adecuada y la única legítima para orientar las decisiones en el campo educativo, y para considerar la educación como mercancía (Von Hayek, 1997: 450).

En la tendencia economicista el sentido de la formación se empequeñece porque no hay respeto a sí mismo y mucho menos al otro, hay imposición, se coartan y regulan las capacidades humanas, se establecen relaciones de poder, y el conocimiento es uno de dichas tensiones, el que conoce es competente el ignorante es incompetente, el uno es eficiente el otro no.

Se robustece una cultura ajustada a la apropiación en la que lo fundamental es equipar al ser humano de aditamentos superfluos, la cultura de tener, de competir, de poseer bienes materiales desde los cuales se marcan territorios y dominios con el otro; se cultivan valores visibles que dan seguridad y se desestiman los invisibles, si los primeros no se tienen hay la

³⁴ Friedrich (1899-1992), filósofo y economista de la Universidad de Chicago, escribió "The Constitution of Liberty" en 1960, en este texto trata el tema de la Instrucción pública y la investigación científica en el capítulo VI y XXIV. Publicado en 1960 por la Universidad de Chicago, y traducida como Los fundamentos de la libertad en los años 70 por Unión Editorial en Madrid, y reeditada en dos volúmenes por Folio, Barcelona (1997, pp. 449-450).

sensación de vacío, si no se tienen los segundos la sensación es de pasividad. Es la formación humana como fragmentación, sin el encuentro con ideales, sueños e imaginarios,

La enseñanza es una industria de ‘trabajo intensivo’, que utiliza grandes cantidades de mano de obra de alto nivel y alto costo. Al competir con industrias de menor trabajo intensivo cuya eficiencia y productividad de trabajo están aumentando firmemente, la enseñanza continuará perdiendo su carrera paulatinamente, hasta que haga más para mejorar su propia eficiencia y la productividad de los talentos humanos que emplee (...) Los hombres de Estado y sus asesores luchan tenazmente, en la actualidad, para crear mercados comunes regionales a través de los cuales las mercancías económicas puedan circular en mayor abundancia. Los sistemas educativos, sin embargo, ya tienen su propio mercado común y lo han tenido durante mucho tiempo. Es un mercado mundial, y su ‘volumen de negocio’ ha alcanzado gran auge en los últimos veinte años en medida, variedad y extensión geográfica. A pesar de ello, poco provecho se ha sacado de sus beneficios potenciales. [...] Virtualmente todos los sistemas de educación forman parte integral de un sistema mundial de educación, y lo mismo puede decirse de la “comunidad intelectual” de cada país (Coombs, 1971: 213- 214).

2. Una reforma curricular funcionalista en perspectiva conservadora de la sociedad, con un carácter sistémico deseable “cumpliendo funciones que deben ser miradas de forma positiva, dada su contribución a un adecuado funcionamiento global”. No hay en la reforma transformaciones de fondo, dado el pre-determinismo finalista de supervivencia de los programas que minimizan las acciones supremamente críticas y concientes (Da Silva, 1995: 62).

Flujos de capital, tránsito de productos, transformaciones tecnocientíficas, mundo cibernético, transacciones económicas lideradas por el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial o la Organización Mundial del Comercio, van haciendo perder poder a los Estados en la medida que se desarrollan estas dinámicas de mundialización de la economía; emblemas de la globalización que tocan profundamente las entrañas de las identidades culturales, que se desfiguran ante las influencias de la sociedad de la información que todo lo toca, manipula y lo pone a competir desde sus parámetros de supervivencia.

Ese afán de vigencia se refleja en la competitividad de los programas académicos, para lo que se hace necesario deslizarse por los criterios de acreditación que les permite figurar a nivel nacional e internacional, significa trabajar para las pruebas Ecaes, para los estándares y las competencias, que al ser permanentes y en igualdad de condiciones, deben eliminar privilegios adquiridos y establecerse pruebas y calificaciones estándar en forma periódica.

Contexto de conocimientos fragmentados y examinados desde los estándares y las competencias; discernimientos en las reformas para la relación costo-beneficio donde el menor costo financiero desplaza al proyecto pedagógico; la propuesta curricular en competencias termina siendo un retorno al *maestro a prueba de currículo* que diseñó la tecnología educativa taylorizada de los años setenta, sólo que con otros retoques en los cuales la pedagogía es invisibilizada para ser convertida en una función técnica y complementaria del hecho educativo.

Con la expedición del nuevo marco regulatorio (Ley 715 de 2001) se buscó asegurar que la educación pública se ciñera a criterios de equidad, eficiencia y sostenibilidad fiscal, en un esquema aún más descentralizado y con mayores exigencias de eficiencia; se abrió así la puerta al manejo autónomo de la educación en los municipios, independientemente de su tamaño, y además se aclararon las competencias de los diferentes niveles, en donde cada uno responde por resultados definidos de antemano; los recursos se asignan en función de la población atendida y por atender, por índices de pobreza y de acuerdo con tipologías educativas.

La organización institucional del sector debe permitir que los recursos asignados por la nación a través del Sistema General de Participaciones, SGP, no sólo sean suficientes para mantener los niveles actuales de cobertura y calidad, sino para mejorarlos significativamente, es decir, se impuso un riguroso control de costos, además las instituciones educativas deben responder por la calidad de la educación. Para ello se fortalece y pone en línea de autoridad al rector de las instituciones que ahora deben integrarse para ofrecer todo el ciclo educativo, desde el grado 0 al 11º; igualmente, se delegan en el rector funciones de evaluación del desempeño de su equipo y, a su vez, él es evaluado por la calidad educativa de su escuela. Se impuso entonces la expedición de estándares, la evaluación permanente y el mejoramiento continuo (MEN, Plan de desarrollo administrativo del sector educativo, 2.003).

A partir de esta idea central, toda una serie de conceptos que provienen de fuentes y de tradiciones teóricas muy diferentes son resignificados desde el neoliberalismo: democracia,

libertad, igualdad, justicia, mérito, educación, Estado, público y privado, autonomía, descentralización, calidad, equidad, responsabilidad, participación, competencia, educación permanente y sociedad educadora.

3. Una reforma curricular generadora de la supuesta pasividad de los sujetos sociales; porque los legisladores y los operadores del currículo se convierten en activistas que desconocen el sentido de las propuestas del Estado y que según Giroux, “son portadores de significados predefinidos, agentes de ideologías hegemónicas inscritas en su psiquis como cicatrices irremovibles” (Cit. en Da Silva, 1995: 65).

Se discierne una racionalidad técnica posicionada irremediamente de todos los ámbitos de la vida social, en el ejército, la educación, los servicios médicos, la familia, la industria y el comercio; formación subjetiva e ínter subjetiva de los individuos que los sujeta al trabajo a partir de una lógica racional con respecto a fines, la cual no sólo se realiza en las prácticas concretas desarrolladas socialmente, sino en la elaboración de ideologías legitimadoras desde la visión científico-técnica.

Ese interés técnico se fija por el control del ambiente mediante, la acción de acuerdo con reglas basadas en leyes desde soportes empíricos; y un modelo de formación centrado en las adquisiciones desde una conducta utilitarista que “reduce la formación a sólo aprendizaje en su acepción más estricta (...) y la didáctica racional a progresiones, adiestramientos sistemáticos y controles en cada etapa” (Ferry.1991).

Es toda una semblanza de la racionalidad instrumental dada la aplicación de conocimientos científicos del aprendizaje humano a las tareas prácticas de mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje; proceso teórico práctico, multi e interdisciplinario que integra, desarrolla teorías, experiencias y medios de difusión tecnológicas con el fin de mejorar un sistema instruccional. Esta mirada tecnócrata afecta categóricamente la vida de la cultura contemporánea, si se interioriza el sentido que asume la conservación, transmisión, la creación y la diversificación; y al ignorar la posibilidad de interacción del lenguaje, en tanto proceso de socialización e individuación.

El problema de la ciencia y la técnica debe verse desde una perspectiva más amplia, es decir, desde el funcionamiento de los sistemas sociales humanos pasados y presentes, precapitalistas y capitalistas (Habermas, 1984). Para esto, es necesario tener presente que la vida social del hombre no se reduce al trabajo, a la acción instrumental y estratégica, a la racionalización con respecto a fines; la vida social también es y con mayor razón, interacción, acción comunicativa, normas asumidas lingüística e intersubjetivamente, que la tradición socio-cultural de toda comunidad humana recoge, conserva y transmite como una de sus formas fundamentales para ser y existir en el mundo.

Este interés se extiende tanto al mantenimiento de una inter-subjetividad de la comprensión como al establecimiento de una comunicación libre de dominio. La conciencia tecnocrática hace desaparecer este interés práctico tras el interés por la ampliación de nuestro poder de disposición técnica (Deleuzze y Guattari, 1985: 99).

Entonces el profesor está sometido en un juego estratégico de la reproducción de las condiciones dadas, una cultura homogénea y multiplicadora de un estilo de vida, de una manera de asumir la ciencia, de anular la tradición y sus modos culturales locales, regionales y nacionales. Semblanza educativa diseñada para la división del trabajo entre expertos y ejecutores –docentes-, mientras los estudiantes deben ser multiplicadores.

4. Una reforma curricular que ignora el conflicto, las contradicciones y la resistencia: Porque “las teorías de la reproducción suponen que los intereses de una ideología de la clase dominante se impone sobre la clase dominada, casi sin ninguna oposición o resistencia por parte de esta última” (Da Silva, 1995: 65-66), aunque en los lineamientos de la reforma sí se presentan oposiciones y resistencias como lugares de apelación y de lucha.

Los distintos foros sobre la evaluación de la Reforma se han convertido en ámbitos de discusión entre los que defienden la reforma y los que se oponen a ella, algunos desde discursos elaborados y otros desde meras presunciones subjetivistas. El problema sustancial gira en torno a la pasividad de profesores y estudiantes, unos multiplicadores de conocimientos parcelados y con didácticas preestablecidas y otros contestatarios a los formulismos y a los formatos evaluativos, toda una trama educativa reproductorista, para

la perpetuidad, para la heteronomía de unos y de otros; una perspectiva instruccionalista desde la franja humana de lo cognoscitivo, pero con grandes vacíos en la formación como concepto integral.

Los procesos curriculares evaluados no dan cuenta de un marco de actuación de los docentes, sabiendo que es desde ellos que el conocimiento erudito, por ejemplo, requiere ser transformado para los procesos de apropiación del mismo, lo que significa ajustar las prácticas de formación de modo permanente y realizar actividades didácticas y pedagógicas que cumplan con los requisitos de validez y comunicabilidad del saber científico (Universidad de Caldas, Documento 2, 2004: 54).

5. Una reforma de carácter ahistórica porque desconoce los desarrollos y alcances de otras reformas y “las teorías de la reproducción al basarse en un esquema altamente abstracto, tienden a congelar e ignorar la historia, focalizando y aislando un momento específico de su incesante flujo” (Da Silva, 1995: 67).

Se marca un predominio de lo objetivo sobre lo subjetivo, prevalece la cultura de una realidad que contemplamos y que al parecer lejana la adoptamos sin reflexión y asombro, el conocimiento nos condiciona sin intervencionismos, lo asumimos desde la percepción sensorial, porque el objeto es externo al sujeto en una clara tendencia mecanicista en la relación con el conocimiento; las tendencias económicas parecen maniatar al sujeto, lo instrumentalizan y la educación da testimonio de ello cuando no es un proyecto nacional común en que se pueda actuar autónomamente sin requerir de la injerencia externa, así se opte por distintos caminos desde las reflexiones que surgen de lo vivido.

Toda una retórica desde la cual subyace un discurso frívolo y desencajado, en un sistema educativo opaco para sus conciudadanos pero brillante para la comunidad internacional, la norma eminentemente fáctica, colonialista y operaria desde la instrumentalización del ser humano con sus haceres, mientras las ciencias humanas se descartan por ser una amenaza, por su pensamiento crítico, social y divergente. La instrucción cobra toda su semblanza desde el conocimiento para la repetición y los haceres y para la subordinación a la norma;

la formación, como ese constante fluir del ser humano desde una perspectiva multidimensional, se queda maniatada y reducida a una racionalidad instruccional.

6. Una reforma curricular que ignora o teoriza inadecuadamente las posibilidades de transformación social, “porque las teorías de la reproducción social al enfatizar sus funciones reproductivas, estarían minimizando su papel en el proceso de transformación y cambio social (...) la dinámica educacional puede en realidad contraponerse, en ciertas circunstancias, a la dinámica reproductiva, contribuyendo así a una cierta transformación de la sociedad” (1995: 68-69).

Esa instrucción concebida como lo legal y lo normativo se asegura a las maneras de hacer, de ordenar, de jerarquizar, de enseñar, mientras los procesos de interlocución como posibilidad compartida de vivir los saberes se reduce al cumplimiento de modelos y requerimientos desde los objetivos pautados. La educación como evento de crecimiento humano se avizora para el aprendizaje de muchos códigos teóricos, de manera que pudieran ser evaluados de una manera acrítica y contestataria. La formación ideada como la decantación, vida y espontaneidad de todas las dimensiones humanas se limita profundamente a pocos razonamientos, muchos preestablecidos en una lógica contestataria. Se generaliza un modelo curricular desde un diseño instruccional funcionalista con la intención explícita de sistematizar, globalizar, homogeneizar, predeterminedar y controlar las actividades educativas en el país; con el propósito de mejorar, comprender y aplicar métodos de instrucción para producir los cambios deseados en el conocimiento y en las destrezas de los estudiantes en un curso específico y una población estudiantil dada.

El currículo y la instrucción se fusionan, el primero preocupado por los contenidos y el segundo por la manera de enseñarlos con base en cinco componentes: el diseño como disciplina para producir conocimientos sobre los distintos métodos posibles; el desarrollo señala las diferentes actividades que se llevan a cabo en el transcurso de la implantación; *la* implantación es la ejecución de lo planificado; el manejo también se conoce como el *management*, es la ejecución y administración del proceso, es el orden y estructura que

organiza, ejecuta las actividades y provee los medios para lograr las mismas y la evaluación como indicador del logro de la meta.

Toda esa intencionalidad educativa propia de unas políticas internacionales para América Latina, se traduce en los lineamientos pautados en el Decreto 088 de 1976, que reestructuró el sistema educativo colombiano sobre la base descentralizadora de la administración educativa, la cual exigía la coordinación de la acción oficial y el fortalecimiento del gobierno seccional, y en el Decreto 1002 de 1984 que establecía el plan de estudios para preescolar, básica primaria y secundaria, y media vocacional. Antes, en 1974, a través de la Ley 28, se llevó a cabo la descentralización educativa y, en 1975, mediante la Ley 43 se nacionalizaron la educación primaria y secundaria oficial.

Cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos pre-especificados. Así, cuánto más específicos sean los objetivos y el documento del currículum esté redactado con mayor claridad, más fácil será que el producto se parezca a lo previsto en el enunciado de los objetivos (Grundy, 1994: 51).

Las características del diseño muestran división en la labor educativa, por un lado, unos expertos diseñadores del Ministerio, por otro, unos ejecutores que replicaban irreflexivamente lo hecho por otros y unos receptores pasivos, indiferentes o repetidores. Los expertos trabajaban desde la lógica deductiva, desde la cual curricularizaban, los ejecutores fragmentaban la información y los estudiantes la mecanizaban.

Dicha racionalidad acoge la verticalidad y la rigidez en la transmisión acumulativa de informaciones y conocimientos, en una maniobra de *vaciamiento* por parte de los maestros y de *recipiente* por parte de los estudiantes; se trata de la planeación lineal. La instrucción que evidencia esta dinámica de secuencialidad, continuidad, temporalidad, espacialidad, integración y organización de los contenidos para el control de los aprendizajes, delimitados desde objetivos preestablecidos, se ajusta a un *enfoque técnico* centrado en una elaboración racional y deductiva para la aplicación de reglas a partir de unas ciencias fundamentales.

La instrucción predetermina, normaliza, decreta, nublando la pregunta por el asombro y la creatividad en el aula; los propios objetivos sólo se focalizan a los medios y métodos relacionados con el poder económico, cultural y político, olvidando el sentido de lo humano.

La instrucción es una actividad reflectante porque es técnica de producción...producción que es una reproducción (Honore, 1980: 132); la reforma en tanto enseñanza y aprendizaje para la transmisión de saberes y técnicas, favorece la actividad reflectante que replica valores de carácter moral o ético. De esta manera la formación de educadores se convierte en un entrenamiento conservador y reproductor que recuerdan la invariancia de la replica cromosómica y su tendencia expansiva de orden biológico (1980: 132) en el que subyacen formas de ejecución que corresponden a niveles de competencia técnica caracterizada por “relaciones inter individuales e inter grupales de dominancia productiva, jerarquía, palabrería impersonal y juicio culpabilizante” (1980: 132).

En la planeación se indica un tiempo, el tipo de conducta que desarrolla el estudiante y el sector de contenido o de vida al cual aplicará ese comportamiento; así el currículo se reduce a lo planificado, la escuela funciona desde lo previsto y los profesores se restringen a conseguir los objetivos prefijados, con una actitud eminentemente acrítica y de docilidad a los intereses de organismos políticos, desde la aparente científicidad, objetividad y neutralidad.

La efectividad en la enseñanza del programa responde, según Tyler (1973), a objetivos educativos de la escuela, definidos con claridad considerando a cada alumno, la vida fuera de la escuela, sugerencias de especialistas en filosofía y en psicología; la formulación realizada en términos de contenidos y de aspectos conductuales se perfeccionaría con la taxonomía de objetivos educacionales de Bloom.

Selección de experiencias de aprendizaje para que el alumno sea capaz de practicar el tipo de conducta requerida y sentir satisfacción al hacerlo, tener reacciones al nivel de sus

posibilidades, realizar reiteradamente experiencias concretas para obtener el mismo objetivo educativo y alcanzar varios resultados.

Organización de experiencias educativas como organización acumulativa de experiencias tanto de manera vertical a través de diferentes niveles, como horizontal a través de cuestiones del mismo nivel. Establecer criterios para optimizar la organización desde la continuidad, secuencia e integración. Definir los elementos a organizar como conceptos, valores y destrezas. Discutir los posibles principios de organización como secuencia cronológica, amplitud creciente de aplicación y variedad de las actividades. Describir las estructuras organizativas como lecciones, temas y unidades de trabajo respetando los criterios de continuidad, secuencia e integración. Describir las etapas necesarias para planificar una unidad de organización como la aprobación de un esquema general de organización y aprobación de los principios generales de organización. Aprobación de la unidad de nivel más bajo a utilizar, desarrollo de planes flexibles o unidades básicas, empleo de la planificación alumno – profesor en relación con las actividades concretas a desarrollar.

Evaluación de las experiencias de aprendizaje, en tanto permiten constatar hasta donde las experiencias producen los resultados esperados; se proponen nociones básicas de evaluación y una descripción de los procedimientos que presume la definición de los objetivos a ganar.

Todas estas políticas, en la cuales el carácter de lo educativo desvanecen el sentido de la formación como esfera integral de la condición de lo humano, dado al desestímulo a las capacidades formativas desde su carácter subjetivo, cúmulo de relaciones afectivas, creativas y autónomas en una relación de reconocimiento, respeto y admiración a la diferencia humana en sus maneras de sentir, pensar y crear país, se encontraron con un escenario de poder en el cual se desdibuja el ser humano.

La molestia es por la concepción de formación maniatada en la instrumentalización del ser humano, por tanto *institucionalizada, decretada, controlada, vigilada y evaluada*, e

inquieta además, ¿qué tan lejos está Herbart o Gadamer de los sistemas formadores de maestros?, ¿qué relación existe entre el diseño instruccional y la formación? y ¿cómo la racionalidad instrumental asume el carácter moral y ético del ser humano? Porque la educación es más pensada desde el ritual normativo³⁵ a la manera de paquetes dogmáticos, propios de la retórica oficial, con sus principios de legitimidad y concordancia con los lineamientos trazados, al amparo de la modernización y sus políticas de racionalización.

Dadas todas las herencias acríticas en la Educación Superior: Plan Integral de Rudolph Atcon, asesor enviado por la Alianza para el Progreso en 1961; informe de Nelson Rockefeller en 1969 y el Decreto 080 de 1980 que acopió las ideas de estos informes, definió los requisitos que debía tener un establecimiento de educación superior y las funciones del ICFES frente a las universidades, entre ellas las de evaluarlas, comprometerlas a que investiguen, reglamentarles el poder de los rectores y sus consejos superiores y exigirles autofinanciación. Esta etapa finaliza con el cambio de Constitución, en 1991 y la Ley 30 de 1992 que constituye un hito importante en la evolución de la educación superior en país (Yarce, 2.002).

La pregunta que surge entonces es ¿dónde está el sujeto?, si se tiene en cuenta que el mundo se configura con el otro, que en lo que se vive el ser humano debe ser generador y no contestario de una trampa en la cual se adoptan códigos de acción moral que le juega a mimetismos, a tensiones y a subordinaciones en las cuales la convivencia se diluye porque no se acepta la legitimidad del otro desde toda su condición... emocional, racional, integral.

¿Qué pasa entonces con los profesores?, ¿qué concepto de formación puede asumirse cuando el profesor no tiene autonomía para generar sus propios procesos educativos?, ¿simplemente se enseña para la continuidad de un ser humano sin autonomía?, ¿qué país se piensa? y ¿cuál es el sentido de la educación como profesión?

No obstante, la cultura reproductorista también concita a nuevas maneras de vivir las reformas curriculares, las reflexiones y las pasiones de algunos agentes hacen posible el despertar abrupto de otros; la cultura amancillada en los discursos neoliberales invitan a generar otras maneras de contemplar las cuadrículas; y como en el tribunal unos de un lado y otros de otro, dos maneras de comprender la cultura, finalmente se valida la cultura del

³⁵ A comienzos de la década de 1990, el país emprendió una serie de transformaciones institucionales modernizadoras y racionalizadoras que se desprendieron de la Reforma Constitucional de 1991; la Ley General de Educación (115 de 1994) planteó grandes cambios orientados a definir los términos de la prestación del servicio, descentralizar su administración, incrementar el financiamiento, mejorar la distribución territorial de los recursos nacionales y fomentar el desarrollo de la autonomía escolar.

poder, del saber para la perdurabilidad en un tejido de significados en función del cual los agentes académicos no sólo interpretan su experiencia sino que inconscientemente la realizan y fortalecen sus prácticas.

3.1.2 Ruptura crítica para la trans-formación

La formación de educadores a partir de la Reforma Curricular de 1998, invita a reflexionar sobre una ruptura suficientemente reiterada o acumulada que provoque y active nuevas diferenciaciones a un nivel reflexivo superior, o sea, “no todo cambio entraña nuevas costumbres, ni nuevas representaciones, porque no todo cambio en las significaciones, en los conocimientos, provoca inmediatamente un cambio de sentido que damos a las situaciones, los acontecimientos y los fenómenos” (Honore, 1980:146).

Las nuevas intenciones y reflexiones sobre la reforma necesariamente pasan por el filtro de la conciencia de los fenómenos como posibilidades de ruptura con base en la experiencia socio histórica, socio política de los sujetos, en tanto la actividad formativa es la que da el *derecho de forma* a la ruptura, da salida a otras escondidas, bloqueadas en las cosas, en los lenguajes, en los valores, como nuevos caminos seductores para nuevas percepciones, actitudes, sentidos y trayectos:

Es posible que durante el último año, se hayan generado cambios o propuestas en los métodos de enseñanza aprendizaje coherente con el sistema de créditos, teniendo en cuenta la relación de presencialidad y no presencialidad y que estos se reflejen en las asignaturas que exigen del estudiante mayor participación en los procesos de enseñanza, por ejemplo el seminario alemán, los viajes de estudio trabajo de campo, entre otros, que en parte respondían a la propuesta curricular y la pretensión de participación de los estudiantes en los procesos de aprendizaje (Universidad de Caldas, Documento 2, 2.004: 45).

Se presentan cambios limitados a propuestas bien intencionadas sin ser reales y efectivos, por ejemplo, en la Reforma se pensó en cuatro principios básicos: flexibilización, contextualización socioeconómica y cultural, articulación –relación teoría práctica y auto dirección, sin embargo, el principio que más se ha trabajado es el de flexibilización, pero desvirtuado, lo cual genera más desorganización; porque los cambios que se plantean no son mediados por la reflexión pedagógica (2.004: 45).

Pensar entonces en términos de “actividad formativa, implica revelar, activar, en cierto modo las rupturas potenciales que se desprenden necesariamente de la expresión de la formatividad de cada uno” (Honore, 1980: 150),³⁶ sin embargo, dicho proceso se bloquea cuando no aparecen los cambios de actitud, sino el refuerzo e inmodificación de la misma actitud; tampoco es posible reorganizar para seguir un modelo porque se pasa de una identificación a otra, y si una angustia no da paso a una esperanza se vuelve a un retorno prudente, a posiciones anteriores dado, que hay que vivir las rupturas, y las experiencias revelan la formatividad “si están en un lugar o momento, catalizando la expresión de la formatividad en el campo espacio temporal de las prácticas cotidianas”. (1980:150-151).

O sea que la transformación en los programas formadores de educadores es posible desde provocaciones, retos, creaciones, innovaciones y generación de nuevos símbolos, porque “el entrenamiento en la actividad reflexiva es el encuentro con el conocimiento en cuanto obra, con la sociedad en cuanto campo cultural y con la duración en cuanto historia” (1980:133).

Hay profesores que hacen ese tránsito de lo reflectante a lo reflexivo, porque dimensionan la subjetividad del ser humano, aceptan mixturas epistemológicas desde las cuales generan una racionalidad científico-crítica, la cual problematiza el contexto y abre peripecias a lo insospechado y lo incierto, en tanto el sentido general en la formación podría ser “ese paso para el hombre, de lo absoluto y de lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea, en una experiencia donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles” (1980:14).

Es un horizonte reflexivo desde el avizorar de actitudes ante la vida, de una manera crítica y racional (Horkheimer, 1974: 287-288), cúmulo de ideas filtradas a partir de la indagación y la conjetura, no en la simple repetición de acciones, si no en la posibilidad de la emancipación desde aperturas epistemológicas que plantean preguntas con soluciones itinerantes, en un escenario en que los pupitres también se mueven, los contenidos se replantean y el currículo se reconoce para discutir y disentir. Es un currículo que se asume

³⁶ La actividad que se ejerce en el campo de la formatividad, que tiene por objeto la función – formación, se denomina actividad formativa y no corresponde necesariamente a las descripciones conocidas de la formación.

para la reciedumbre y no la mansedumbre, en tanto se infieren sus perversidades y sus subterfugios

El pensamiento crítico se manifiesta en una racionalidad que sospecha al igual de los silencios y los bullicios, de lo diurno y nocturno, lo formal e informal, en tanto posibilidad fenomenológica de desentrañar lo aparentemente encubierto en las normas, las historias, los discursos; es el encuentro de profesores que actúan, dialogan, indagan, proponen y transforman desde una concepción múltiple de la realidad y sus mundos; actitud solitaria de muchos educadores que inducen a la confrontación de contextos diversos a través de otras respuestas contra hegemónicas desde el escenario educativo como espacio de debate y reconstrucción cultural alternativo.

Robert Young (1993), realiza una propuesta pedagógica que toma al lenguaje como elemento central para comprender los problemas actuales de la enseñanza y la relación docente-alumno a luz de la teoría de Habermas; identifica la categoría enseñanza, abierta a la investigación que conduce a dos nuevos conceptos: la práctica investigativa y el acceso a la comunidad; el primero guiado a la resolución de problemas a través de la interacción lingüística que tome como base, entre otras cosas, la experiencia del niño y el ensayo de teoría; el segundo visualiza la acción docente a través de la coordinación consensual de planes de acción producto de la interacción lingüística. Este núcleo teórico básico conduce al autor a identificar dos tipos de clases: en la clase método, los maestros objetivan al alumno y cosifican al conocimiento, mientras que en la clase discurso, se considera al alumno un interlocutor pedagógico y un coinvestigador.

Tendencia que se nutre de una racionalidad comunicativa inter-subjetiva, dispuesta a conciliar desde el argumento y el reconocimiento de escenarios para la interlocución; se trata de profesores que sin tener fundamentado teóricamente el discurso de la racionalidad comunicativa, se desenvuelven en él a partir de otras propuestas metodológicas, otros autores en sus bibliotecas, y una didáctica que se confronta en una evaluación *seria* pero de muchos caminos, no solamente disciplinares.

Este concepto de racionalidad comunicativa posee connotaciones que en última instancia se remontan a la experiencia central de la capacidad de aunar sin coacciones y de generar consenso que tiene un habla argumentativa en la que diversos participantes superan la subjetividad inicial de sus respectivos puntos de vista y, merced a una comunidad de convicciones, racionalmente motivada, se aseguran a la vez de la unidad del mundo objetivo y de la ínter subjetividad del contexto en que desarrollan sus vidas (Habermas, 1987: 27).

En ese proceso formativo juega un papel significativo la tradición de los educadores, con su actitud de cerrojo que esconde posturas basadas en condiciones tradicionales orientadas a planteamientos instrumentales de la educación o de apertura crítica pedagógica; de continuismo de las acciones racionales con arreglo a fines o de búsqueda de la verdad en tanto movediza y escurridiza en una coparticipación comunicativa sin prevenciones.

Todo participante en una práctica argumentativa tiene que suponer pragmáticamente que, en principio, todos cuantos pudieran verse afectados, podrían participar como iguales y libres en una búsqueda cooperativa de la verdad, en la que la única coerción que puede ejercerse es la coerción sin coacciones que ejercen los buenos argumentos (Habermas, 1991: 163).

Esa apertura crítica es la que genera “resistencias que tienen que ser fundamentadas en razonamientos teóricos que apunten hacia un nuevo marco de referencia y hacia una problemática para examinar a las escuelas como sitios sociales” (Giroux, 1992: 25), porque la Reforma Curricular no traduce la teoría en apropiaciones y sentidos en todos los protagonistas educativos, en tanto continúan “jubilosas” desiguales relaciones de poder, como formas de dominaciones implícitas y explícitas en el proceso educativo que sufre transformaciones por unos pero no por todos.

Necesariamente se podría pensar que las transformaciones culturales emergen desde reconocimientos a la historia formativa de los educadores, quienes desde procesos de reflexión y resignificación modificaron las prácticas recibidas como estudiantes, pero también desde procesos de desentrañamiento cultural para identificar experiencias vividas en contextos específicos como formas de recuperación de la memoria y desde el compromiso de asumir la educación como acontecimiento ético, independiente de miradas que ven en el educador el responsable de todos los problemas educativos.

No hay titubeos al decir que en la formación, como transformación cultural, debe mediar la conciliación de culturas: la del estudiante, el profesor y el micro contexto; sólo es posible

desde la actitud del profesor dispuesto a aceptar fisuras en su formación, entre ellas, reconocer su sentida vocación, lejana en muchas ocasiones a las de sus estudiantes

La transformación se resiste a la reproducción cultural reducida a una pseudo-conciencia contemplativa, sin acción y compromiso, dado que los educadores desde sus procesos metodológicos incurren en indagaciones del contexto, pulsan las realidades sociales e instigan a sus estudiantes a ser críticos desde sus prácticas educativas como posibilidad de emancipación

Esa emergencia de autonomía, se vivifica en una pedagogía crítica que invita a analizar y transformar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica (McLaren, 1997: 27).

El conocimiento irrumpe de otra manera, no se queda técnico-instrumental -causa-consecuencia-, ni práctico -entendimiento, interpretación-, avanza a conocimiento crítico en correspondencia con un interés emancipador, en reflexión desde la convergencia de los movimientos educativo, pedagógico, cultural, socio-político e histórico.

Las intuiciones y sentidos de la investigación se plantearon como orientaciones a tener en cuenta en el proceso investigativo, a manera de preguntas orientadoras; el siguiente capítulo intenta su abordaje de una manera comprensiva, significando sus relevancias encontradas tras el proceso de develar los relatos de los profesores y los desarrollos teóricos colocados en escena.

CAPÍTULO 6

HUELLAS EN LA FORMACIÓN DE EDUCADORES

La fenomenología permite abordar la interpretación a partir de la primacía de la experiencia subjetiva inmediata con base en el conocimiento, dado que los estudios de los fenómenos se realizan desde la perspectiva de los sujetos para conocer el interés que experimentan e interpretan el mundo social constituido en la interacción. Se trata de leer y comprender la realidad de la formación de educadores, penetrando la maraña de la reforma curricular, con sus objetivaciones, subjetividades, evoluciones para descubrir *los sentidos que hay detrás de la formación de educadores en la Universidad de Caldas a partir de la Reforma Curricular de 1998*.

El proceso metodológico se desarrolló desde tres momentos de comprensión: una actitud natural y desinteresada denominada interpretación ingenua, un análisis estructural como trama actancial que induce a una semántica profunda del texto y una interpretación fenomenológica de tal manera que se pudieran tejer las preguntas orientadoras.

1. SENTIDOS ABIERTOS Y ENCUBIERTOS

La formación de los educadores en la Universidad de Caldas, es todo un reflejo de las experiencias vividas en las que la transformación se muestra tan reveladora como la reproducción, oscilación entre creatividad-repetición, perpetuidad-cambio, cúmulo de prácticas calificadas como: perfeccionamiento docente, reciclaje, educación permanente o aprendizaje; pléyade de reflexiones sobre lo que hacemos, vivimos y sentimos.

En este contexto, la formación requiere resignificaciones desde el itinerario de los conceptos y las prácticas cotidianas, reflejadas en las historias de vida (ver anexo 2):

Se reconoce la historia, la historialidad y la historicidad de la pedagogía, se hacen tránsitos de lo que han sido las estructuras modernas a los campos contemporáneos y se hace relaciones a las discursividades contemporáneas del asunto de la formación humana; se parte de problemáticas fundamentales como el papel del maestro, la formación, el hombre, la condición de humanidad, la estructura del estado, del sentido de la formación en presente, el como es propio de las dinámicas del maestro, pero si se lleva a resignificar el qué, el porqué, para qué, hablar en el presente de una formación para .ser, sentir decidir, actuar de los sujetos en presente. P 17

La formación se ha asumido como conquista, aprendizaje, posesión, adquisición; se forma “para” o formación “en”, por tanto, es exterioridad relacionada con un contenido, tenencia y no actitud, ni capacidad de transformación en experiencias significativas propias de un proyecto personal interiorizado... siempre se trata de formación para algo (Honore, pp. 19-20).

Asumirla en el contexto de las disciplinas académicas, requiere la interpelación de los propios sujetos a partir del debate de distintas fuentes teóricas en escenarios posibles de alteridad, para que la apropiación de un saber recibido del exterior luego se interiorice y pueda ser exteriorizado nuevamente de una manera enriquecedora, sensible y con otras posibilidades en que medie lo humano como testimonio de cultura:

Estamos haciendo resignificaciones porque estamos viviendo un momento histórico, contemporáneo y nuestras miradas educativas están ubicadas desde una postura moderna, mecánica, instrumental, reflejo de toda la mecánica universitaria; no estamos alejados de lo que vivimos, no interesan los procesos, no interesan los sentidos, interesa más bien el producto, el indicador, la meta, y es un mundo que está pidiendo otras dinámicas de relación esa es la manera como yo desarrollo el asunto de la resignificación de la pedagogía, se hacen reconstrucciones históricas desde los pedagogos y los grandes autores como Kant, Pestalozzi, Herbart... bueno y hacer sus sentidos al presente. P 17

Los sentidos de la Reforma Curricular en la investigación desvelan la comprensión de la intencionalidad de los profesores que con sus acciones y actitudes dilucidan apropiaciones de la formación, unos desde la sola exterioridad irreflexiva, otros desde la misma exterioridad que se internaliza y se transforma; en el recorrido siguiente se comprenden estas dos perspectivas complementarias: objetiva-subjetiva, reflectante-reflexiva, todo desde el horizonte de intuiciones y sentidos de la trama investigativa en tanto resonancias en lo indagado, conjeturado e interpretado.

1.1 Irrupción de la racionalidad crítica en una reforma instruccionalista

Ante las preguntas ¿qué racionalidades subyacen en los trayectos y sentidos?, ¿qué contextos y finalidades las nutren y qué tanto favorecen u obstaculizan la formación? La investigación encuentra dos experiencias fundamentales: una Reforma Curricular instruccionalista con docentes que la reproducen y una racionalidad crítica que reflexiona la pedagogía con docentes transformativos que armonizan y comprenden el sentido de la formación. A continuación se desarrolla esta reflexión.

La Reforma Curricular es instruccionalista desde su configuración estructural, atenta a preceptos continuistas de la racionalidad técnica en que conceptos como acreditación, procesos de evaluación de calidad, eficiencia, eficacia, rendimiento, competencias, objetivos, metodología, didáctica, organización, planificación de la enseñanza-aprendizaje, se constituyen en una pedagogía funcionalista que no abre ninguna luz a la comprensión de la cotidianidad, porque se reduce a una acción tecnológica programada de antemano, que se ordena según una secuencia lógica o racional (Mélich, 1997:116-117). Educación instruccional que desdibuja el concepto de formación como posibilidad de comprensión y experiencia vital de lo humano, disonancia entre los principios y las acciones de la reforma entre la teoría - la práctica y las concepciones pedagógicas.

Juega un énfasis fundamental la injerencia del positivismo, legado del paradigma racionalista del siglo XVII y con más intensidad de fines del siglo XVIII, un señuelo mecanicista, repetitivo y conductual que aún irrumpe en la acción educativa encasillándola en procesos adaptativos a las situaciones sociales ya existentes; por tanto no hay sorpresa, ni reflexión, ni imaginación creadora, con la preeminencia de una cultura para la repetición, conservación y preservación de lo existente. ¡Qué lánguido papel el de la interpretación y reinterpretación de la realidad en los procesos educativos!

Es una concepción teórico práctica de organización sistemática y jerárquica de las ideas sin acudir a la comprensión de los fenómenos naturales y humanos a partir de la indagación en su propio origen; tampoco se interioriza la dimensión de la práctica por reducirla a mera

técnica sin comprensión y ejecución, es la primacía del espíritu científico como la dictadura de la teoría y el derecho de los sabios.

Es el énfasis en los contenidos y criterios de evaluación, que sólo se aprende mediante el estudio, habitus instructivo y adoctrinador, organización vertical de las actividades, temáticas escolares no significativas y no relacionadas con la vida, estrategias para acreditar más que para aprender, énfasis en el éxito escolar centrado en la calificación y creencia en que solo la escolaridad tiene como efecto la movilidad social.

Ratificación de una formación de educadores en que predomina el manejo de habilidades y destrezas con orientación técnica, rutinas de cuarenta y siete modelos diferentes de enseñanza, administración o evaluación sin capacidad de crítica con dichos modelos; hay un marcado analfabetismo conceptual y político, desconociendo el carácter teórico-práctico que genere combinación de teorías, imaginaciones y técnicas. “Los sistemas escolares públicos deberían romper sus relaciones con las instituciones de formación de profesores que simplemente formen técnicos, estudiantes que se comportan menos como sabios que como funcionarios” (Giroux, 1997: 48).

Desde esta tendencia, los procesos de la Reforma también describen la globalidad de las acciones realizadas por los seres humanos a partir de la observación y enumeración de todos los documentos y hechos en forma lineal y cronológica sin analizar ni la totalidad, ni la cotidianidad, por tanto sin comprensión, relación y conexión entre los sucesos de la política, la economía, la sociedad y las manifestaciones culturales, todo aparece fragmentado, sin conexión, desde determinismos de tipo causal o culturalista, desconociendo la simultaneidad en la evolución de las distintas sociedades.

En esa linealidad la formación del profesorado se mueve entre planteamientos teóricos y variadas técnicas de aplicación³⁷ como la organización e institucionalización de recursos para la enseñanza; el análisis de su funcionamiento interno como conjunto de actividades;

³⁷ Imbernón recurre a Doyle (1977), Gimeno-Pérez (1983), Zeichner (1983), por sus intentos de organizar los paradigmas de las Ciencias de la Educación, ejes fundamentales en la Formación de los Educadores. Escudero citado por Imbernón, 1997.

la primacía de la enseñanza sobre el aprendizaje, la didáctica como la estrategia para desarrollar técnicas de enseñar que el docente posiciona como protagonista de la educación y el estudiante como sujeto pasivo expectante a que dichas herramientas le permitan almacenar información y contestar los requerimientos del profesor.

El curriculum se absorbe en una ideología relativamente conservadora: ante todo se interesa por cuestiones inherentes al cómo de las cosas, pero no pone en tela de juicio las relaciones existentes entre conocimiento y poder o entre cultura y política; racionalidad que ignora los sueños, las historias y las visiones que la gente lleva a la escuela (Giroux, 1997: 42).

La formación de los docentes no se puede quedar en los procesos normativos de la reforma instruccionalista, necesariamente requiere comprender un acto educativo desde la gran dimensión de lo humano, sin dejar por fuera las distintas cogniciones, ni volitivas, ni asociativas, ni cognoscitivas identificadas con nuestra propia idiosincrasia; una formación hacia la capacidad de encontrar, resolver, conjeturar sobre las problemáticas de las relaciones educativas; sin la limitación a las fórmulas sobre el cómo orientar una clase, sino a la facilitación de un encuentro ético en el aula, en donde lo más importante sea la posibilidad de la interlocución, sin olvidar la investigación desde la emergencia de paradigmas emergentes que no excluyan sino que convoquen.

Las relaciones con los estudiantes habían cambiado ostensiblemente, en relación al primer año, pues la base ya no era buscar reconocimiento por la fuerza de la exigencia, o por lo drástico de los procedimientos evaluativos, pues con la experiencia de los núcleos no era la evaluación el arma, para que el estudiante le creyera al maestro. Esta idea, devenida quizá de las experiencias que había tenido en mi vida escolar y universitaria estaba siendo superada. El paradigma de moldear y de darle importancia a la materia por la cantidad de estudiantes "rajados" estaba cambiando radicalmente. P7

Esta reflexión también emerge porque hay otras maneras de pensar la reforma instruccionalista, en tanto comprensión y ruptura; hay docentes que forman pensando en el estudiante, no se asumen desde arbitrarios culturales, sino que se mueven en una racionalidad distinta: *la racionalidad crítica*, con seres humanos que trascienden la Reforma porque la interpretan y le dan nuevos sentidos, su postura no es predecible, sus

actitudes promueven la inter-subjetividad a pesar de la cultura reproductivista del sistema educativo estatal.

Es el conocimiento como instancia crítica y de transformación social, procesos de comprensión, no sólo en su forma y contenido, si no en su asimilación en los contextos sociales e históricos específicos, dada la toma de conciencia de profesores y estudiantes con su deseo y necesidad de generar otras miradas de la realidad personal y social, o sea, todo un escenario de crítica y resistencia contra-hegemónica a través del reconocimiento de realidades diversas, respuestas alternativas y sentires emancipatorios.

Los profesores asumen pensamiento crítico cuando ponen a dialogar lo educativo, lo pedagógico, lo cultural, lo socio-político e histórico; sus acciones se preocupan por la formación de los educadores reconociendo los procesos de reproducción desde la tensión que hace posible resistencias para educar desde la viabilidad de pensar, actuar y ser sujetos.

Pienso que a veces necesitamos que nos cuestionen y en ese cuestionamiento nos obligan y nos hacen reconocer qué necesitamos complementar de otros campos para poder orientar un proceso determinado en el aula de clase; entonces los muchachos, por ejemplo, me dicen “profesor, cómo se le enseña a un invidente, si un invidente nació así cómo le enseñamos, si nos toca hacerlo”, esas son cosas que uno agradece en esos cuestionamientos, porque lo obligan a uno a saber cosas que necesito, pero de otros espacios y complementar muy bien y no conformarme con lo que llevo para la clase. P14

Los conceptos se mueven en otras dinámicas: práctica reflexiva, principios y no normas, aprendizaje crítico, evaluación por procesos, proyección humana integral e investigación como herramienta didáctica, sujetos de transformación social dada su visión crítica e histórica del discurso científico, su concepción de enseñanza-aprendizaje como conocimiento construido en un contexto socio-cultural e histórico concreto, su comprensión global y no tecnicista de la realidad, la marginalidad de la diversidad y contra la homogeneidad, la explicitación y tratamiento de las relaciones de dominio, los criterios de inclusión y exclusión de la información así como la discriminación de lo que es significativo y lo que no.

Para qué, porqué y de quién, son preguntas desde la teoría social crítica para los conceptos de saber, identidad y poder, de tal manera que el curriculum se traduzcan en escenario movable, al estilo del teatro, en donde hay muchas coreografías y en que los actores no recitan el libreto si no que el contenido lo construyen en la relación con el otro a través de coyunturas epistemológicas y sociopolíticas. Se intenta de esta manera formular una “pedagogía crítica comprometida con los imperativos de potenciar el papel de los estudiantes para que ellos intervengan en sus propios procesos de formación y de transformación del orden social en general, en beneficio de una democracia más justa y equitativa” (Giroux, 1997:13).

1.2 Formación y racionalidad crítica, una relación indisoluble

¿Será posible pensar en una formación que armonice distintas racionalidades en una Reforma Curricular de discurso instruccional? El concepto de formación en la Reforma se ondea por todos los ámbitos educativos, recibe legitimaciones, contradicciones y opacidades. En el paradigma de la racionalidad técnica su perspectiva se enuncia, se apropia sin conjetura, reflexión y posibilidad divergente, y en el de la racionalidad crítica adquiere sentidos para la comprensión de lo humano; en la primera el concepto se revierte en utilitarismo, en el hacer para conseguir un fin, en la segunda es franqueable en tanto ruptura, contingencia y posibilidad; en las dos hay formación, con sentidos distintos.

La reforma curricular instaurada en la lógica de la racionalidad técnica, en tanto teoría tradicional del curriculum y de la instrucción escolar, se centra en las mejores y más eficaces maneras de aprender tipos específicos de conocimiento, de crear consenso moral y de ofrecer modalidades de instrucción escolar que reproducen la sociedad actual (Giroux, 1997, pp. 45-46) por tanto, el concepto de formación se mimetiza en rituales que incurren en el estereotipo, el acogimiento a la norma y la reproducción cultural.

La instrucción se forja como el acto pedagógico en el que se desarrollan procesos de enseñanza desde lineamientos metodológicos para un fin determinado; se reduce a procesos solamente institucionalizados, mediados por la norma, el reglamento, la periodización, el

control de los aprendizajes; la pedagogía se significa en la regulación de los procesos educativos con el dispositivo de la instrucción que todo lo contiene y disciplina.

Si la formación simboliza ese humano desde la versatilidad de sus expresiones y creaciones, libres de condicionamientos y cerrojos ¿qué sentido tiene la racionalidad técnica supeditada a la eficiencia y el rendimiento como únicos soportes significativos en la convivencia diaria? Si la formación es la constante redimensión del ser ¿que pensar de la racionalidad técnica que cosifica e instrumentaliza el ser humano? Si la formación se constituye en una perspectiva monolítica del ser humano ¿qué pensar de la racionalidad técnica que biológiza su condición?

Toda la perspectiva integral e integradora de la formación a partir de Gadamer se diluye en la cotidianidad de las acciones preocupadas por intencionalidades teleológicas y empíricas, por tanto, propias del racionalismo técnico en el que hay todo un engranaje de cálculos egocéntricos de utilidad, en que los estados de las cosas que existen, pueden presentarse o son producidas, tienen una evidente predeterminación. Hay una total desconsideración por la formación del ser humano y su reducción a puro adiestramiento, en tanto fortalece la manera autoritaria de hablar desde arriba hacia abajo, indiferente a la belleza y a la estética que debe tener la práctica pedagógica.

Es necesario habitar la ética como condición para *ser*, desde el acercamiento, apropiación y comprensión para transformar la experiencia del adiestramiento técnico, que desprecia lo fundamentalmente humano, en un proceso educativo formador (Freire, 2002: 34).

Si la formación es para humanos, seres complejos, individuales, sociales, culturales, emotivos, cognitivos, mediadores de discursos, con el don de la interlocución, de la radicalidad constitutiva de la pregunta y de su desarrollo autónomo ¿por qué resulta admisible tanta fragmentación del ser?, ¿por qué se compartimenta? y ¿por qué no se piensa desde sus múltiples potencialidades e inacabamientos?

Estas reflexiones invitan a cuestionar qué lee el profesor, qué tan sistemático es, qué tanto se acerca a los clásicos de la literatura, a los ensayos monográficos o si vive inmerso en un marco de confort teórico, sin nuevas preguntas, sin nuevas alternativas, distanciado de otras reflexiones de todo tipo (Imbernón, 1997: 58).

Un concepto de formación que irrumpe en la racionalidad crítica permite reconocer la pluralidad discursiva del ser en constante inter-formación, diádica complementación de los sujetos, la naturaleza y la cultura, la tradición y la novedad, desde las disoluciones a los discursos de la modernidad:

Me imagino que todos los licenciados en ciencias sociales van a lo mismo y ahora es donde tienen el conflicto y eso es lo que nosotros le estamos mostrando a los muchachos, generar un cambio, que las ciencias sociales no sean repetir mapas, no sean repetir fechas, no sean repetir, eso no es, sino mostrarle la integralidad con otros y cambiar esa visión, pero quien cambia esa visión somos nosotros porque nos ha tocado y hemos visto, que el curso que yo oriento en este periodo no lo puedo orientar de la misma manera en el próximo, hay que mejorar, encontrar errores, ir dando como un vuelco. P15

Ante la herencia del pensamiento occidental abstraído en lo psíquico y lo conceptual, limitado en lo simbólico, lo mítico, lo ritual, por tanto diurno, sumergido en categorías de pensamiento tradicional, emergen otras categorías plásticas, estéticas y literarias, necesarias para que la educación trascienda preceptos racionalistas y tecnocientíficos;³⁸ es el encuentro con la cara oculta de la educación, con la vida cotidiana, con su noche múltiple, con el trabajo interdisciplinario, capaz de articular la antropología, la sociología, la literatura, la filosofía; saberes no sólo diurnos sino también nocturnos. porque lo misterioso existe y escapa a la conceptualización, quedando la imagen, el icono y la metáfora... es la formación desde una perspectiva crítica.

Era un deber moral con la vida y con la institución el tener formación ideológica, de allí que no había cátedra y docente que no pusiera sobre el tapete la formación que cada uno debía tener sobre la realidad del país y sobre la realidad personal. Desde estos momentos construí una idea de universidad comprometida con las grandes luchas sociales del país así no surtiera ningún efecto importante en la transformación. Seguramente lo ocurrido frente a esta situación radicó en la gran diferencia que hay entre la concepción universal de realidad y lo que es mi realidad. P.25

³⁸ Mélich (1998) argumenta cómo el conocimiento científico no ha podido destruir el horizonte del mundo de la vida a pesar de los intentos colonizadores de la tecnología y la racionalidad instrumental.

En este horizonte, los educadores reivindican la formación desde una sociedad heterarquica y acéntrica,³⁹ donde el hombre es parte del entorno de una sociedad de identidades funcionales, las cuales no pueden ser comprendidas como exclusiones de otras posibilidades vivenciales del ser; significa un experimentar persistente en el que no puede haber predicciones a la manera de la acción teleológica como cálculos egocéntricos de utilidad con arreglo a fines, para que las palabras y las metáforas discurran por caminos múltiples, llenos de ruidos y silencios, sin enclaustramientos, *coquetas* a las miradas pero también alertas a las sospechas y a las interpretaciones, una formación sostenida en procesos subjetivos e intra subjetivos.

Esta posibilidad crítica denuncia relaciones educativas de desencuentros, miradas que se ignoran, cuerpos y rostros que no se tocan ni se huelen, que sólo validan el *cuánto sabes cuánto vales* lejos de posibilidades que reconozcan las sensibilidades, las relaciones recíprocas, los encuentros cara a cara, en los cuales, el otro me tome en cuenta; lo que ratifica cómo la formación se vive en la interlocución y en el reconocimiento del otro.

1.3 Pedagogía- Formación: Inspiración de sentidos

Dado el interés funcionalista de la educación, en el sentido de patentar discursos y valores en los seres humanos de una manera contemplativa, impositiva y a perpetuidad, se hace necesario preguntar *¿cuál es el eje común que hace que se miren otros horizontes de sentido en la formación de educadores?*

La pregunta permite comprender desde la investigación realizada, la importancia de dimensionar la pedagogía como espacio de reflexión ética y de responsabilidad con el otro, de ahí su condición de discurso social, siempre y cuando en el proceso de educar medie la reflexión sobre las prácticas. De esta manera, la pedagogía como esencia de la formación, se constituye en el eje común de sentido, que requiere establecer otros horizontes para el desencantamiento de la linealidad de las palabras, la vida como símbolo y una nueva

³⁹ Niklas Luhmann es referenciado por Mélich (1999), porque plantea la desaparición del centro, lo cual no implica la pérdida y muerte del mito y el símbolo.

pedagogía personalizada, versatilizada y volcada en el otro, en tanto trascendencia y altura, porque presupone un juego ético por la decisión, el tacto y la prudencia (Zambrano, 2001).

Durante toda la carrera he tenido muchas cosas gratificantes, el poder encontrar a los muchachos que ahora han salido de la universidad y que lo saluden a uno con agrado, el poder compartir no sólo las cosas buenas sino también los temores que ellos tenían en el momento en que se enfrentaron con uno; en ese transcurso, uno ha aprendido muchas cosas, a nivel académico hemos aprendido a fortalecer nuestros conocimientos porque la exigencia e este nivel requiere de un compromiso mucho más serio y más disciplinado, pero no solamente en lo académico, porque yo pienso que lo académico es una de las dimensiones apenas dentro de la producción, en la parte humana se ha aprendido también a querer al otro porque en el otro podemos encontrarnos también, el otro refleja muchas de las cosas que nosotros a veces escondemos, entonces en ese encuentro en el aula de clase he aprendido a conocer al otro, he aprendido a enriquecerme digamos... de sus temores también, de su inquietudes, de sus expectativas que tienen frente a la docencia. P.14

En Freire & Faundez (1985) y Freire (1997), la pregunta y la autonomía son dos categorías que asumen como posibilidades para dimensionar la pedagogía; la primera inmanente a la naturaleza humana por estar vinculada a la curiosidad, a la problematización del hombre respecto a su naturaleza ontológica, su realidad social, contextual y ética. La segunda, como asunción histórica, social, posibilitadora de sueños, creaciones, conciente de los grandes problemas de opresión y deshumanización que sufre el ser humano.

Para desarrollar estas ideas se parte de la sociología de Luhmann⁴⁰ quien articula tres conceptos básicos: sistema, autopoiesis y entorno. *Sistema* como conjunto de elementos interrelacionados entre sí, cuya unidad viene dada por la interacción de sus elementos, con propiedades siempre distintas a las de la suma de las propiedades de los elementos del conjunto; hay sistema máquina, sistema organismo, sistema psíquico con carácter funcional, cíclico, repetitivo y esquemático; en los que cambios de por sí afectan la armonía de sus partes.

El otro sistema es el social⁴¹ que reclama de manera constante cambios estructurales sin perder su esencia, su identidad, dada la concepción que le subyace, es la *autopoiesis*,

⁴⁰ Leer la Introducción que hace Mélich del Texto de Niklas Luhmann “Teoría de la Sociedad y Pedagogía”. Paidós Buenos Aires, 1998, pp. 9-26.

⁴¹ Entiendo sistema social como una totalidad, con todas sus partes y elementos, de tal manera interrelacionados, que cualquier variación o cambio en una de sus partes afecta a cada uno de los elementos restantes. Los sistemas no están

generadora de sus propios elementos, de sus propias verdades, de sus propias estructuras;⁴² este sistema en ningún momento puede ser ajeno a la educación en consideración a su movilidad constante, su gnoseología y teoría del conocimiento radicalmente constructivista, en otras palabras, sistema social y educación son partes de un engranaje que posibilite la ilación de necesidades, proyectos y sueños.

Para recorrer estos caminos es necesario reconocer la condición humana con sus distintas concepciones y posibilidades, por lo cual resulta inaceptable la idea de que la educación pretenda llevar el hombre a la perfectibilidad; tampoco a homogeneidades en el marco de un sistema educativo a la manera del filosofar occidental, en el que el sujeto es jerárquico, antropocéntrico en una metafísica ontológica inmóvil, inmutable, que subestima la dimensión social y pondera una razón preocupada por buscar una finalidad, una identidad, una realidad única frente a las diferencias.

Un primer horizonte de sentido en la formación de los educadores, lo constituye el desplome del estilo lineal de las palabras rubricadas para la precisión, la objetividad, la claridad, la ausencia de sujeto, por tanto sin emoción; una construcción que ha sido objetiva, puramente racional, subordinada a las leyes y reglas de orden ahistórico, inmutables y validas universalmente.

Hay un destierro, al menos enunciativo y formal de la metáfora en el marco de un conocimiento objetivo, cosificado, instrumentalizado y ascético del mundo, de apariencia ornamental, estética y hasta manipulativa; hay otra metáfora que al comprometer ámbitos disímiles produce interesantes ambigüedades, otras connotaciones supuestamente innecesarias, interpretaciones subjetivas que no despertaban simpatías para los textos de la ciencia. En ese cambio de actitud es importante un formador de educadores.

desarticulados de otros fenómenos, tienen un entorno, están rodeados por otros fenómenos que usualmente incluyen a otros.

⁴² Para Luhmann la autopoiesis significa que un sistema no es una excepción, está en constante movimiento, es gnoseología, una teoría del conocimiento. Por eso para él los sistemas sociales son autopoieticos, porque se producen por y desde sí mismos.

Este horizonte de sentido se forja al trascender el mundo de la vida con una relación tejida necesariamente desde un eslabón interpretativo que propicie relaciones cara a cara a través del lenguaje de la mirada, la gestualidad, la oralidad, la escritura y toda una serie de expresiones simbólicas; son las mediaciones que emergen desde las vivencias propias del encuentro, como los juegos de la alteridad, y como los reconocimientos mutuos. Mundo de la vida como contexto de los procesos de entendimiento y de posibilidades de un comportamiento comunicativo de la vida como red de sistemas culturales de interpretación o imágenes que reflejan el saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción.

Se trata de una teoría hermenéutica para resplandecer las palabras, darles otras resonancias semánticas, otros *sentidos* desde la inspiración poética, al estilo de nuevas salidas para la evolución de muchos recursos literarios en nuestro lenguaje y en nuestras experiencias, de manera que se puedan entender y volver cercanas aquellas palabras que se presumen como extrañas y sobre las cuales se prejuzga o distorsiona su intención.

Así, el estilo plano de las palabras se convierte en un estilo de pocos pliegues y repliegues; revulsivo que pondera la crisis de los sistemas como la mejor obertura a la polisemia, para que las interpretaciones despojen los radicalismos de las palabras, términos incunables del museo de la metafísica en los que se apostaba a un modelo ordenado de mundo, ahora el conflicto, el mundo trágico da la posibilidad a lenguajear desde la pluralidad de los discursos, de los modelos de mundo, de confrontación a los universales, de plurilinguismos propios de una concepción humana que le apunta a la recurrente historicidad... es la tarea del formador. Realidad, historia universal, sujeto, objeto, hombre normal, son términos considerados incunables, lo que significa la crisis de los istmos donde ya no hay dinastías, se trata de un mundo en constante movilidad, sujeto a movilidades constantes (Serna 2002).

Es una concepción dialógica que emerge de la praxis humana más allá del objetivismo y del relativismo en el que el sentido de comunidad comunicativa no se quede en un mero ideal, por el contrario, se convierta en un proyecto humano auténtico que dé continuidad a experiencias y entendimientos compartidos, a prácticas ínter subjetivas solidarias y afectivas que de alguna manera ya están implícitas en una comunidad, pero a las que hay

que imprimirles libertad pública, deseo de hablar y de escuchar, debate mutuo y compromiso con la persuasión. Es la provocación del fenómeno de la polisemia, con nuevos lenguajes propios de la complejidad social, de los roles diferentes, de la circularidad de los saberes con ritmos sin antecedentes conocidos en tanto la palabra es siempre palabra ajena (Serna, 2002).

Quise aprovechar ya la experiencia como profesional en el área de la docencia adquirida en los años previos a la vinculación con la Universidad de Caldas, entonces lo primero que yo quise fue tener un acercamiento a mi grupo, conocer mi grupo, hacer una planeación supremamente detallada y cuidadosa de los estudiantes y llevar a cabo no solamente el proceso de enseñarles, formarlos en su área disciplinar sino también en su área integral, yo considero que es de vital importancia, nosotros como universidad entregarle a la sociedad un ciudadano íntegro dentro de la formación del respeto la ética y la moral, y eso lo que yo procuro hacer con los estudiantes y concretamente lo empecé hacer desde el inicio en la Universidad de Caldas. P.19

Un segundo horizonte de sentido para la formación de educadores, es la trama de la vida pero como acerbo simbólico, ámbito sociocultural que comprende desde la evolución y dinámica de las sociedades complejas como sistemas dinámicos, movibles, mutantes, dispuestos a muchos quiebres, en engranajes de ciclos rápidos, en palabras y verdades que necesariamente se deben desgastar, perder su brillo para adquirir nuevas policromías.

El mundo simbólico es el mundo de la vida, en tanto mítico y ritual, el mito no puede definirse de ningún modo, porque su modo de ser es siempre una reinterpretación En la ciencia, el mito carece de valor, en la vida cotidiana significa ficción, error, un relato falso, una idea que no corresponde a la realidad. Todo rito se caracteriza por la repetición de un gesto arquetípico que tuvo lugar en el origen de la historia, es la repetición del mito (Mélich, 1988).

¿La universidad ahora sobre qué ideal de pensamiento anda? Entonces ese simbolismo ese imaginario que tenía, que estaba instituido y que fue formado allá en esos sujetos hoy pierde su mirada, su sentido en presente, porque no queremos darle sentido a ese imaginario colectivo de desarrollo, de política, de educación, de acuerdos es otro asunto .P.17.

El mundo subjetivo se contrapone con el mundo objetivo y con el mundo social; el mundo objetivo referencia los supuestos en común, la totalidad de los hechos y el significado verdadero, el mundo social hace alusión a las relaciones interpersonales y el mundo subjetivo referencia la totalidad de las vivencias, hace de espejo, en el que lo normativo, lo

objetivo y subjetivo del otro se reflejen mutuamente, cuantas veces se quisiera, en un recíproco reflejo de subjetividades.

Un tercer horizonte de sentido se construye desde procesos de alteridad que seduzcan y apropién lo aparentemente extraño para hacer cercano el contexto, pedagogía desde un maestro interlocutor capaz de generar una relación dialógica en escenarios de incoherencias, contradicciones y discusiones; construcción de sentidos en los modos de leer, de contextualizar y resemantizar.

La relación con los estudiantes ha sido una relación supremamente respetuosa, siempre procuro que el estudiante vea en mí como docente, no una profesora sino a una persona que hace acompañamiento en todos sus procesos, obviamente manejo en mis relaciones con los estudiantes un alto nivel de exigencia porque considero que el individuo está en un proceso formativo desde que nace hasta que termina su ciclo vital P19.

Desde esta perspectiva, las encrucijadas y los tropiezos se traducen en oportunidades a las que el sistema educativo debe apuntar con la identificación y el desarrollo cultural, con una planeación institucional que se fundamente en procesos de articulación de las realidades locales, con maestros que giren sus discursos desde el reconocimiento de sus propios imaginarios, sueños, y sus propias motivaciones en construcciones recíprocas con las de sus estudiantes.

Implica comprender, sobre todo, que somos seres del mundo terrenal en el que la formación debe ser proceso de desarrollo individual, tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo, pero particularmente, desde la posibilidad de reconocer problemas y pretender solucionarlos con alternativas de comprensión y generación de otras ideas; significa pensar la formación a partir de la capacidad de ensoñación, de abrir las compuertas a los lenguajes inmersos en los largos silencios y en los temores para traducirlos en sonidos, osadías e intencionalidades.

La formación se ha presentado cargada de tantos equívocos, pervertida como empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, la propuesta es “formación

hacia la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura” (Cit. Ferry: 52).

En estos tres horizontes hay comprensión sobre el sentido de la formación, porque las abstracciones sobre el solo conocimiento no permiten dimensionar la compleja naturaleza de lo humano... ¿Donde queda la emoción?, reconociendo que la formación debe tener como soportes ineludibles la naturaleza, la sociedad y la cultura para fundamentar una construcción educativa cualitativa que le abra paso a la sensibilidad y emocionalidad, hacía una mayor comprensión y praxis de maestros y estudiantes.

La pedagogía como eje común de sentido, necesita una reflexión profunda sobre la cultura en la que se insertan sus conceptos de educación y sus discursos, además de la convicción de que no es posible seguir pensando la educación y formación de manera ajena a los distintos sucesos que han desgarrado la humanidad; una pedagogía crítica de nuestras sociedades modernas, que no se queden impávidas ante lo ocurrido en el pasado, ni tampoco con una tecnología omniabarcarte y totalizadora, no reducida a la fabricación del otro con el objeto de volverlo competente para una función predeterminada, sino una práctica ética interesada en la formación de la identidad de los sujetos.

La pedagogía de la radical novedad es una pedagogía de la exterioridad y de la alteridad, repiensa la humanidad de acuerdo a la superación del viejo proyecto ilustrado, el cual se fundamentó en la razón y que no trabajó ni sus márgenes ni sus víctimas; por eso esta propuesta pedagógica es un acontecimiento ético, por la manera cómo el rostro del otro irrumpe más allá de todo contrato y de toda reciprocidad, acogimiento y hospitalidad. Es perspectiva de un mundo no totalitario, por eso, sus principios se fundamentan en el nacimiento, comienzo y esperanza; el nacimiento por el trato a los que acaban de llegar y el papel que la alteridad juega en este caso; el comienzo da apertura a lo probable, imprevisible y sorpresivo; la esperanza es la perdurabilidad (Mélích, 1998).

La universidad debe transformar sus procesos de formación, de investigación y de proyección social, romper con modelos pedagógicos inerciales y construir nuevos motivos

para la práctica pedagógica de tal manera que se abierta y flexible a las distintas teorías socioculturales, científicas y tecnológicas vigentes.

Yo participé en una investigación hace cinco años, la primera investigación, eso fue en el 1998, esa fue una investigación sobre “caracterización de la cuenca del río Chinchiná”, a mí me correspondió toda la parte biológica, entonces identificar toda esa parte y poder mostrar un informe de bio-indicadores, esa investigación, realmente no sé en que terminó, pero si participé de eso y lo hice pues con un solo animo de aprender, porque era un campo totalmente nuevo.
P.14

Es una actitud crítica posible desde la pedagogía como objeto esencial de la formación de los profesionales de la educación, por tanto, es necesario su implementación para reflexionar a la luz de la teoría pedagógica, como actitud transformadora que posibilite responder a los imaginarios de los estudiantes y la sociedad en general.

1.4 La inter-experiencia: Entorno humano de la formación

Los educadores, en los programas de Licenciaturas en la Universidad de Caldas, se mueven entre la tradición y la innovación; la primera asumida desde el continuismo de modelos y estrategias educativas legendarias; la segunda a partir de la reflexión sobre las prácticas educativas, pero desde la asunción de una pedagogía para la interlocución y la abducción paradigmática.

Ante la pregunta *¿Hay coherencia entre la reforma educativa y el contexto de los sujetos a través de los cuales se lleva a cabo la reforma?* Se asume su interpretación desde la tesis de Honore sobre la formación, la cual debe tener estructura del lenguaje, estructura del pensamiento, conceptos y teoría (Honore,1980: 26 -27); por eso se comprende que son las actitudes, el modo de pensar del formador, la proyección de una imagen distinta, en tanto campo posible desde la inter experiencia donde se puede descubrir que la relación formado –formador tiene un dinamismo tal que los dos miembros son a la vez formador y formado, responsables, uno y otro, de lo que ellos hacen de su encuentro.

Estar en contacto con los muchachos es muy bueno, el hablar con el estudiante es muy bueno, un profesor me decía “oiga, y usted como hace para que lo quieran”, y yo “los trato mal”, siempre a todos les digo “los trato mal”, por qué los trato mal, porque sencillamente me siento

a hablar con ellos y en medio de la conversación les voy diciendo una cantidad de cosas que los pone a reflexionar y aquí muchos son profesores de la universidad y vienen a cancelar, vienen a hacer y se van, y vienen es a bultos de carne no a seres humanos. P.15.

La inter-experiencia (1980:34) es el comienzo de experiencias que se dilucidan en común, porque el educador posee una experiencia de la experiencia del otro y de la inter-experiencia y en ese proceso unos docentes se mueven en la formalidad establecida y acumulada, con un manejo territorial de su disciplina que no articula saberes; otros docentes vislumbran nuevas condiciones para la producción de conocimiento, la desterritorialización de las disciplinas y la investigación, y entender, que hablar de cognición implica ir más allá de la acumulación de saberes.

O sea, que el contexto en el cual se desenvuelven los educadores depende de ellos mismos, su actitud, su compromiso ante los nuevos requerimientos del mundo, de la vida, con sus prácticas y experiencias de formación que deben estar por encima de cualquier reforma, desde la transición de prácticas tradicionales relacionadas con la manera de asumir los contenidos, didácticas y sobre todo, principios basados en el reconocimiento inter-experiencial.

Dada la fluidez de la ciencia, la tecnología en contextos particulares específicos, su aplicación en los distintos escenarios de formación de educadores se desconfigura rápidamente, porque la institución educativa funciona con estructuras académico-administrativas cerradas y rígidas, correspondientes a una concepción educativa nominal; así los discursos pregonen el cambio, la actitud de muchos docentes se diluye en prácticas eminentemente instruccionales.

De esta manera, la formación tiene por objetivo una reciprocidad en la actitud, tanto en formadores como en formados, para permear cambios desde esa relación ética. “Aprender, ayudar, aconsejar, son del orden del cambio, del paso de un estado al otro, bien se trate del estado físico, afectivo o intelectual” (1980: 37).

1.5 La formación, eje del currículo

Dado que los principios que regulan la formación parecen reducir los procesos educativos a meras técnicas susceptibles de ser aplicadas en el aula, sin preguntarse por lo humano y sus distintos imaginarios; la formación de los educadores necesita resignificar su sentido, mediar ante la conjetura, que presupone rupturas epistemológicas hacia la generación de saberes.

Ante la pregunta: *¿En una sociedad que quiere preparar educadores para el sistema, es válido pensar en la formación como constante devenir, experiencia y desarrollo del ser humano?* En los actuales momentos la formación inicial de los educadores⁴³ está dirigida a formar profesionales de la educación para el ejercicio de la docencia en el servicio público educativo, propuesta ofrecida por las escuelas normales superiores que forman normalistas superiores para desempeñarse en el nivel de preescolar y en el ciclo de educación básica primaria y por las universidades que tienen facultades o unidades académicas dedicadas a la preparación de educadores a través de programas que conduzcan al título de Licenciado, como en el caso de los ofrecidos por la Universidad de Caldas.

La universidad a través de los tiempos ha sido considerada ámbito espacio temporal para la promoción humana hacia esferas de autorrealización, de crecimiento social, de ascenso valoral y creativo en la relación diádica cotidiana, sin embargo, dichos propósitos están por trabajarse, porque ninguna sociedad puede sostenerse mucho tiempo, si sus miembros no adquieren sensibilidades, motivaciones y habilidades necesarias para ayudar y cuidar a otros seres humanos; la escuela no da prioridad para que se brinden oportunidades en las que podrían tener lugar estos aprendizajes.

La Universidad de Caldas no sale bien librada de esa realidad por la poca atención que se le ha dado a la formación, como construcción de sentido, en los programas académicos que forman educadores, desconociendo transformaciones en la cultura académica de la universidad a partir de la modificación de las prácticas pedagógicas surgidas con base en

⁴³ Los educadores encuentran precisamente, un momento de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas en todos los niveles del sistema educativo, ante las exigencias de los Procesos de Acreditación integrados desde la Constitución Política de Colombia de 1991 en sus Artículos 27, 68 y 69, la Ley 30 de 1992 en sus Artículos 3, 53, 54 y 56, el Decreto 2904 de 1994 y el Acuerdo 04 de 1995, la Ley 30 de 1992, el Decreto 272 de 1998 y el Decreto 2566 de 2003.

nuevos discursos y acciones. “Si se transforma la noción de formación, obviamente se transforma la noción de currículo” (López, 2.001: 82).

Esta realidad institucional forja maestros con algunos niveles de rigor científico quienes al ir al aula encuentran conflictos para aplicar su conocimiento, o lo administran sin reconocer los perfiles humanísticos de los alumnos. Así, la reflexión como principio de vida del maestro invita a una relación recíproca en el aula, a la aceptación del uno y del otro, a la profundización en indeterminismos conceptuales.

Se reclama otra mirada como proyecto social, político, académico, investigativo y cultural que recoja el sentimiento colectivo del país y de la nación (2001: 22); la formación considerada desde un contexto sociocultural de referencia -la formación de educadores de la Universidad de Caldas- necesita generar estrategias de desarrollo en la región, dadas sus particularidades etnográficas y sus singularidades culturales circunscritas en un marco geopolítico que nos identifica como Estado.

Se interioriza la importancia de cavilar la formación humana desde programas que apropien procesos diversos, multidireccionales, integrales, integradores y transformadores de las experiencias de la formación; porque en esas urgencias, la manera más cómoda, asumida por los científicos de la psicología, la antropología, la sociología y la economía, ha sido mirarla desde cada una de sus disciplinas, es decir, desde perspectivas sesgadas sobre la transformación y evolución del ser humano, dándole así un abordaje parcial, atomizado y segmentado sobre sus diversos desarrollos, sin comprender la importancia que reviste la pedagogía. Pero la Universidad, en cuanto formadora de licenciados para la educación secundaria, se sustrajo de participar en el discurso pedagógico por considerarlo externo a ella, propio de los maestros de los otros niveles y no un saber capaz de explicarla en tanto institución educativa (Formación de profesores de educación superior.2.000: 57).

He tenido una larga experiencia, en la parte académica pues... mi formación en mi disciplina específica de las ciencias naturales, mas no en la parte pedagógica, me ha restringido un avance más específico en este proceso académico, pero creo haber superado esas situaciones y manejar más o menos con propiedad ya ambas: lo pedagógico y la disciplina que me han permitido del CNA un reconocimiento de excelencia en cuanto a director de programa se refiere. P.26

Esta comprensión de los fenómenos inherentes a la formación de educadores invita a repensar la concepción de ser maestro, como mediador entre el conocimiento de los distintos saberes y la formación ético-social del individuo, todo ello, hacia constantes alternativas de creatividad e imaginación ante las nuevas realidades sociales y culturales; pero también de cara a propiciar múltiples rupturas paradigmáticas y superar reductivismos que pugnan por sobrevivir, pese a las irracionalidades que les subyacen.

Imbernón (1997: 7), destaca la necesidad de la formación permanente del profesorado de todos los niveles, sobre todo por la evolución y el progreso de las ciencias -incluidas las de la educación-, los cambios sociales y culturales, el cuestionamiento continuo, la obsolescencia de los contenidos de la enseñanza y el desarrollo profesional de los profesores en el sistema educativo; asume que la formación universitaria inicial se debe continuar de forma permanente ante la singular importancia tanto del contenido como el contexto, las personas y los procedimientos para llevarla a cabo.

Es necesario replantear aquellos procesos de formación inmersos en el cómo enseñar desde la clase magistral y no en el cómo aprender con lo que se magnifica la enseñabilidad sobre la educabilidad; hay que ir más allá de la reforma inconsistentemente denominada curricular que sólo se preocupan por objetivos, contenidos, metodologías, evaluación, créditos y niveles, quedando en el vacío el soporte conceptual que permea el *acto de educar* con todas sus emergencias; queda en el limbo la pregunta por el ser humano con su cotidianidad, sus imaginarios y sus entramados culturales de resignificación y desarrollo de las prácticas pedagógicas.

Los estudiantes en las clases veían a veces con sorpresa que nos embarcábamos en discusiones sobre algunas tendencias y que finalmente, concluíamos que la mejor forma de solucionar el problema era entendiendo que eran posibilidades diversas y que deberíamos conocerlas, para ser capaces de argumentarlas al proponer alguna de éstas. P.7

Esos encuentros con los pensadores de la educación, del currículo, de la cultura, y en general del ser, deben provocar un horizonte de formación que no se quede en lo global, que todo lo toca y manipula, sino que trascienda lo local que resignifica lo cotidiano, lo cercano; desde el *ethos* como ámbito de nuevas maneras de vivir, soñar y escribir nuestros

propios entramados, en tanto “la realidad de la vida cotidiana se me presenta además como un mundo inter subjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger y Luckmann, 2001).

No es un secreto la injerencia de la globalización en la educación con sus políticas neoliberales, entre ellas la apertura económica y la competitividad en un escenario de desigualdades, poco liderazgo del Estado y sus diferentes estamentos comprometidos con la educación como sus instituciones formadoras de educadores.

La formación como integralidad y transversalidad, decanta otras visiones, emociones y cosmologías; hay una urgencia por la construcción en la autenticidad, por el sueño desde los imaginarios con sentido a partir de la abducción de los discursos que magnifiquen la fluidez de una relación diádica necesaria. La formación es la posibilidad de rediseñar el escenario para el protagonismo educativo de nuestra época a partir de la pregunta por lo que hacemos, ¿cómo?, ¿desde dónde?, ¿a partir de qué?, ¿con cuáles criterios?, ¿desde qué ideal de ser humano?, ¿a partir de qué tipo de interacciones?, ¿con qué gestiones? y ¿con cuáles sensibilidades éticas y estéticas?

Nuevas matizaciones, otros sentidos sobre el desarrollo profesional, personal e institucional en procura de ir al encuentro del hombre en la relación con el otro y con la mediación de la cultura como posibilidad siempre abierta, para actuar en ella, se podrá pensar en un ser humano sensibilizado, pensado en crear, en ir más allá: es fundamental mirar las realidades humanas con sus expectativas, sus encuentros y desencuentros, sus frustraciones e imaginarios, sus relatos, y sus textos cotidianos de manera que se apoyen en Gadamer cuando pugna por una formación desde la posibilidad de concienciación desde sí mismo, cerca de procesos más humanos que articulen lo político, lo económico y lo social.

Son posibilidades de crecer en la relación con el otro al apropiarse el concepto de formación, que con Goethe, se concibe como el viaje a sí mismo y con Gadamer es el encuentro con su propio ideal de formación como construcción comprensiva multicultural, democrática, búsqueda, negociación, valoración y crecimiento de confrontación entre la cultura universal y la cultura de la cotidianidad.

La formación para que los distintos tipos de saberes conjuguen soportes epistémicos matizados, desde imágenes metafóricas y preguntas siempre nuevas consideradas desde la magnificencia de la interlocución, en tanto el criterio de calidad como propósito de esa transformación debe proyectar un educador reflexivo que comprenda los procesos educativos como transposiciones didácticas hacia la comunicación y la creatividad.

El currículo sería un sistema abierto, dinámico y explicativo de mediaciones favorables para los diversos procesos formativos, que se derivan de la manera de entender y encarar el trabajo académico, desde el cual subyace una concepción de “formación como devenir explicativo, como ascenso a visiones de generalidad, búsqueda incesante y autónoma, esfuerzo de articulación entre teoría y práctica, amplia interlocución entre acciones saberes y contextos” (Gutiérrez y Perafán, 2002: 54-55).

El currículo y la formación dispuestos a resignificaciones ante el poco compromiso dado al sentido de la formación, minimizado a técnicas, procedimientos, habilidades, destrezas, metodologías sobre la enseñanza, enmarcadas en un currículo igualmente reducido a plan de estudios; ambiente educativo atiborrado de preceptos teóricos ambiguos transferidos de concepciones foráneas expresadas como reproducción de paradigmas tradicionales, legitimaciones de lo legitimado, expansión de preceptos globalizadores y desconocimiento de los contextos particulares de realización humana.

La formación de educadores encierra en su simbología, lo pedagógico, lo educativo, lo cultural, requiere la emergencia de relaciones ínter-subjetivas y extraescolares donde participen conflictos y confrontaciones, procesos comunicativos y socializaciones, en tanto ampliación y modificación de los juegos del lenguaje extraescolar hasta mediarlos, reestructurarlos y enseñarlos manteniendo fronteras flexibles sin imposiciones a partir de juegos nuevos que no tienen pretensión de competir con los otros.

Así la formación de educadores en la Universidad de Caldas, reclama el relato de la conciencia, el viaje para ser sí mismo, la exigencia de sí, reconocer la contradicción y ruptura con el modelo de la racionalidad técnica, la voluntad de saber y transformar desde una intencionalidad que reduzca la carga semántica del currículo como palabra erigida en el pensamiento científico técnico; por eso son puntadas desde los hilos de la formación en un currículo dignificado a la luz de la fenomenología.

CAPÍTULO 7

EPÍLOGO: A MANERA DE APERTURA

En este capítulo se plantean inicialmente, las elucidaciones que se sustraen de los tres momentos de esta investigación, para luego entrar a establecer insinuaciones que permitan pensar otras maneras de reflexionar el abordaje de la formación de educadores para el país, desde una comprensión dialéctica de la tensión entre la instrucción y formación en la cual no hay oposición ni exigencia de disyuntiva, sino abordaje hermenéutico de conceptos en tensión. Para ello se retoman ideas que en el transcurso de la escritura de los capítulos fueron fluyendo como posibilidad de intuición y proposición; en ningún momento se pretende establecer, ni predeterminar fórmulas sobre el cómo hacer, se trata es de una invitación a pensarnos a nosotros mismos a partir de la pregunta por el ser, por el sentir de la formación hacia el encuentro de los sujetos con su mismidad, dado que la esencia de formación emerge de su constante trayecto en tanto devenir y aspiración humana.

Los tres instantes de la comprensión en el proceso investigativo, permiten proximidades y distanciamientos como los siguientes:

Interpretación ingenua: La formación del educador refleja un cúmulo de tradiciones y experiencias, es trayecto de procesos vividos, informaciones acumuladas a través de los años, cúmulo de sueños, provocaciones o desencantos. En todos hay formación disciplinar, profesional, para la vida que se replica o para la que se transforma, para las sospechas o para los acertijos, para la ruptura o para el acatamiento a ultranza, por eso se habla de diferentes procesos de formación.

A través de la promulgación de distintas reformas que no intimaron el auténtico problema de la formación, muchas asignaturas, reiteradas lógicas administrativas, parálisis paradigmáticas, etc, se agrandó la instrucción, tras el criterio de utilidad y conveniencia ulterior como profesionales de la educación.

Análisis actanciales: Los relatos como experiencias de vida, permiten desocultar y comprender actitudes de posibilidad, rechazo o conformismo; se perdura, se permanece sin

perseverar en otras maneras de asumir la educación, o se persevera, se prosigue sin *envejecimientos* conceptuales. Ante las huellas de la formación en un currículo técnico que fracciona, retrae, suma y no cualifica, funciona, teoriza y ostenta relaciones de poder, queda la semblanza que una reforma no necesariamente transforma los sujetos, es un pretexto para vivir la academia, pero las huellas se tornan imborrables para muchos mientras que para otros se rehacen ante la pregunta por el ser que se forma y formamos.

Así se rotulen escritos sobre el sentido y esencia de la formación, es necesario pensar en estado de conciencia individual con independencia en el reconocimiento de sus propios límites, la narración de sí, la actitud y el compromiso para elucidar comprensión y sentido; es la vocación y el pensamiento en apertura permanente los que harán posible rebasar la linealidad de ciertas herencias teóricas y actitudinales.

Interpretación fenomenológica: La formación es posibilidad de autonomía, inteligibilidad para construir nuevos saberes desde la reflexión, comprensión y desafío en lo humano; la instrucción invita a entender bien, acopiar información y reproducirla; la formación, inmersa en dichos proceso de instrucción, implica apropiarse la información como saber para tomar decisiones que sean más razonables para nuestro desarrollo como personas.

En ese propósito, no hay duda de la ingerencia de la tradición asumida como repetición en los procesos de formación humana, es difícil para muchos sujetos despojarse de sus herencias culturales, sociales y políticas, porque el peso de la tradición académica juega su papel, es todo un correlato de control ideológico y del saber en diálogo con legitimidades eficientistas que normalizan la pedagogía e instruyen el conocimiento a través de propuestas de instrumentalización didáctica; es una concepción de formación como calco de los procesos vividos como realidad mimética y continuista.

Pero la tradición no es repetición, es apropiación para nuevos procesos de co-formación, e inter-formación; la tradición es el comienzo no el final, por eso la mirada de la formación humana reconoce la historia a la manera de un presente continuo, en apertura y no cierre; es trans-formación y no reproducción.

Así, la formación en apertura es posibilidad de ser sí mismo, reconocimiento del otro desde la comprensión de lo humano, el avizorar de otras perspectivas de abordaje, otros discursos y otras acciones despojadas de concepciones fragmentarias de lo humano, dispuestas a irrumpir contra un ritual que se enuncia en palabras pero no en acciones. Son docentes de rupturas críticas, de textos y contextos compartidos, de actitudes innovativas, de pensamientos no lineales, de oportunidades y no cerrojos.

La Reforma Curricular de corte instruccional en tanto legado y norma, no es necesariamente culpable de las actitudes de los profesores; la formación de los educadores está por encima de las palabras sin movilidad, de los comportamientos abatidos, del individualismo y el poder; debe posicionarse un sentido de la formación que invite a la generación de crisis y rupturas para la emancipación, criticismo y valoración humana, es decir, otras maneras de asumir la formación.

1. INSTRUCCIÓN – FORMACIÓN: UNA DIALÉCTICA COMPRENSIVA

1.1 Una tensión en escenarios distintos

Pensar entonces, la tensión de la instrucción y la formación en su resolución dialéctica, valga decir en el discernimiento de zonas autónomas en cada una, de fronteras comunes y de oposiciones radicales, permite comprender su esencia en el marco de dos escenarios:

En el escenario de la racionalidad técnica se concibe la instrucción desde la prescripción, la norma, el contenido, la capacitación en una relación unidireccional y en una evaluación como producto; toda una configuración de la experticia de algunos, pero a la cual le falta el compromiso del diálogo, la comprensión y una pedagogía reflexiva que se construya en contextos de alteridad; aquí la formación en tanto interioridad del ser, es pensada en términos de inculcación de valores como la obediencia, heteronomía, individualismo, competencia, adquisición, acumulación de información y repeticionismo. Por tanto, la

formación son fragmentos de vida, es para una intencionalidad humana operativa, hacedora, es una manera de percepción en que la realidad se mueve en la relación sujeto – objeto.

Esta tensión de la formación y la instrucción en la racionalidad técnica se mueve entre los hilos funcionalistas que fragmentan el ser humano, desde herencias cartesianas como los dualismos y los universalismos epistemológicos en los que la explicación es de primer nivel, o sea, que la condición de lo humano está más en el hacer, en tanto externalidad del ser... en este ámbito se magnifica la instrucción.

En el escenario de la racionalidad crítica la instrucción posibilita el encuentro, la construcción mutua, la apertura dialéctica, asume contenidos, capacita, evalúa, conjetura, concibe ciencia, pero su perspectiva es más de alteridad, de reconocimiento mutuo, de abducción paradigmática, de posibilidades humanas, de pedagogías hedonistas y participativas; así, la formación no se ciñe al cúmulo de las respuestas posibles sino de las preguntas permanentes, de las autonomías en las formas de pensar, sentir y soñar, permite auscultar en mi interioridad como posibilidad permanente, asume toma de distancia y promueve nuevos acercamientos con mi mismidad.

Esta tensión instrucción-formación en la racionalidad crítica, es entramado dialéctico, en donde el ser humano se concibe como un todo que potencia su condición en su perspectiva monista e integral, porque abre la brecha al discurrir de horizontes de significación en escenarios diversos de la ciencia, de la complejidad, de las inter-disciplinas, de la incertidumbre en continuo proceso de interpretación del mundo de la vida desde la pregunta por el ser... en este ámbito se magnifica la formación.

1.2 Una tensión para un solo escenario de voces y criterios compartidos

Cuando se hace alusión a un solo escenario, se quiere decir que no necesariamente se inscribe la formación y la instrucción en una u otra racionalidad, así se evidencien ciertas

relaciones, lo que se pretende es comprenderlos y compaginarlos; se trata de la simultaneidad de los conceptos sin desconocer la legitimidad y la diferenciación de uno o de otro, pero sin que se opte por uno de ellos en contra del otro, lo que se hace necesario es la definición de criterios que les permita su coexistencia desde conceptos vivos como la autonomía, las relaciones ínter subjetivas, las realidades múltiples, la alteridad como reconocimiento del otro, la plurivocidad discursiva, el currículo fenomenológico, la ruptura y realización permanente, entre otros.

Consiste en apuntarle a una complementariedad crítica que permita explorar concepciones posibles desde el reconocimiento de las distintas tendencias, siempre y cuando posibiliten la comprensión y la realización de la pregunta por el ser, porque los conceptos de formación e instrucción, históricamente, han llegado a significar cosas diametralmente opuestas, por ejemplo, los preceptos de formación anteriores o subsiguientes a Gadamer, se han desarrollado con un sentido pragmático, producto de hitos histórico-políticos y condicionados a intereses no totalitarios de la condición humana y ajenos a ciertas tradiciones propias de las identidades culturales de los sujetos, a sus propios procesos de autonomía, a la creatividad como instancia de innovación y de interlocución como posibilidad pedagógica.

Hay concepciones de formación amparadas en la ética (Mélích), en la alteridad (Levinas), en la preparación para una profesión específica bajo la dirección de la evolución del pensamiento dirigida al mundo moral y al mundo artístico (Natorp), en las posibilidades de la historia y de la educación del género humano (Lessing), en la moralización de la humanidad (Kant), en la dimensión estética de la educación humana (Schiller), en la resolución de las disonancias en el interior de uno mismo (Holderlín), en el desplegar de las potencialidades auto-formativas (Goethe) y en el carácter dialéctico de la formación (Hegel); también en la emancipación intelectual desde dimensiones estéticas y morales, en la apertura subjetiva, en el constante devenir del ser, en la trascendencia del mero cultivo de capacidades previas, en el símbolo de una hermenéutica arraigada en lo teórico y lo práctico, en la perspectiva técnica y también espiritual y en la capacitación y adiestramiento desde un modelo para inculcar sumisión, obediencia y heteronomía.

La instrucción es función intelectual reducida a la inteligencia del alumno y no a la integridad de su naturaleza, ni al despertar de las energías radicales de su ser, ni a dirigir la formación de los sentimientos, de su moralidad y de su carácter (Giner). La instrucción es normativa, dado que formula criterios, condiciones y medios para un mejor aprendizaje (Bruner). La instrucción es la única base de la educación, altamente moral, virtuosa, contextualizada, ajena a utilitarismos, en acuerdos de la voluntad con las ideas éticas, forjando el concepto de interés como ley de la instrucción y con unos conceptos empíricos, especulativos, estéticos, sociales y religiosos (Herbart). La instrucción ceñida a la cimentación de un mundo mejor, es decir, el perfeccionamiento de la humanidad y la finitud del individuo, que no se agota en las instituciones educativas, ni en quienes las dirigen. (Kant). Instrucción como comprensión y aplicación de métodos para producir los cambios deseados en el conocimiento y en las destrezas de los estudiantes, en una transmisión certera de aprendizajes reducidos a repeticiones ausentes de estrategias de indagación.

Por eso, la urgencia de hilos y puntadas propositivas para una nueva configuración protagónica de los educadores en Colombia, de tal manera que adopte como papel referente la formación en sus más reveladoras tradiciones y en sus más prometedores horizontes.

2. HILOS Y PUNTADAS PROPOSITIVAS

La formación de educadores requiere una clara concepción que abra los intersticios a la pluralidad discursiva, al dialogo de saberes, a la pregunta por lo humano y por los contextos culturales inmersos en territorios movedizos, visibles e invisibles; la perspectiva curricular reclama comprensiones en las que se permee la voz de los protagonistas, los intereses, los sueños y proyectos sin la imposición que cierra las posibilidades de disertación, ruptura y posibilidad, o sea que la emancipación como condición humana sea un amplio espectro en los programas, brecha de flujo para trascender datos, posturas teóricas y otras diatribas propias del aparente letargo paradigmático.

Como esencia en lo humano, devenir, tradición, presente y perspectiva, la formación requiere abordarse desde uno de los tantos escenarios humanos, la institucionalidad formal en los que encuentre posibilidades, ensoñaciones y no limitaciones propias de la legalidad, el rigor y las normativas que se legitiman desde el cumplimiento a ultranza y no desde el dialogo y la convivencia para dejar ser, vivir y crear. Así, formarse se constituye en un trabajo sobre si mismo, intuitivo, reflexionado, en que las mediaciones se acogen como posibilidades que se referencian para darles otros sentidos o apropiaciones desde la consolidación de su propio proyecto humano.

Lo anterior invita a comprender para la formación de educadores, un *Currículo a la luz de la Fenomenología*, en consonancia con todo el desarrollo de la presente investigación que proclama un camino en que la pregunta es por el ser humano en su esencia misma como sujeto de formación.

2.1 El currículo a la luz de la fenomenología

Toda esta red permite inferir la deconstrucción como posibilidad crítica propia de la reflexión de los sujetos inmersos en el escenario educativo para el desarrollo de un Currículo en perspectiva Fenomenológica y en resolución dialéctica de la tensión entre la formación e instrucción, que redimensione el sentido de la formación.

- Un currículo abierto a lo posible en la consolidación de un proyecto en que profesores y estudiantes avizoren lo oculto en las experiencias cotidianas, en las actuaciones, aptitudes, intenciones significados y hábitos de lo humano desde las intuiciones y el saber que se razona en la experiencia como proceso vital del sujeto, comprender **lo que significa ser persona** y cómo el mundo es inteligible para los seres humanos.
- Un currículo para habitar el mundo, conjunto de relaciones prácticas y compromisos adquiridos en una cultura en contexto compartido y articulado por el lenguaje; es un mundo que connota distinciones cualitativas reconocidas en el diario vivir, dada la

misma cultura de estudiantes, profesores, también por el tiempo o época histórica y los estilos cognitivos a partir de patrones de crianza, la familia en que se nace.



Figura No 16: El currículo fenomenológico... Redes de sentido

- Un currículo para la auto-interpretación porque es significativo y cautivador para cada uno de los sujetos, porque seduce a la posibilidad de asumir posiciones a partir de sus propias motivaciones; en ese sentido pueden comprender su entorno, su condición de seres comprometidos con el mundo de la vida, con un lenguaje que se representa y los representa, en que el tiempo no es lineal, ni estático, sino continuidad y transición como constitución de existencia aglutinadora de presente y el pasado.
- Un Currículo que asuma la instrucción en construcción dialéctica con la formación, a partir de propuestas pedagógicas matizadas con metodologías en las que los contenidos se puedan desarrollar desde giros hermenéuticos para el encuentro con nuevos saberes y

no para la re-legitimación de información petrificada en el tiempo. Pensar en saberes invita al diálogo con las disciplinas, las ciencias y los inter-contextos sociales, políticos y económicos, en los cuales el sentido de la formación se centra en la pregunta por los aconteceres humanos.

- Un currículo, que analógicamente es el tejido inspirado en los hilos de la urdimbre (formación) y los hilos de la trama (currículo); es abrir los hilos de la urdimbre y dejar pasar los hilos de la trama; se entretrejen los hilos en una forma secuencial e infinita.

2.1.1 Los tejidos de la formación (Urdimbre)

Este abordaje curricular imbrica la formación como horizonte cultural, plenitud humana, principio pedagógico, rizoma, emancipación, trayecto - devenir y fusión de horizontes; dicho proceso de formar – formarse, es comprender la intencionalidad del crecimiento humano como textura que se inspira en trenzar los hilos de la formación.

2.1.1.1 Formación como horizonte cultural

La formación de educadores en el contexto que se coloque, debe tener como intencionalidad fundamental el reconocimiento de una red de símbolos propios de la condición humana en habitus de alteridad, de tal manera que le den sentido a su vida, a la historia y sus mundos; se trata de proyectar la formación de educadores como horizonte de transformación cultural en cuya trama se reflejen formas de vida, organización social, posibilidades de comprensión inter-sujetiva, en que las prácticas cotidianas son un cúmulo de vivencias, apropiaciones discursivas, formas de expresión y comunicación.

Dicha transformación cultural como compromiso de lo educativo reclama una capacidad de reconocimiento y apropiación de la cultura, para comprender qué es lo que se privilegia y se vive en la práctica, por eso, los lineamientos teóricos de la reforma curricular no se pueden clausurar en las normas, en la repetición, en el mimetismo pedagógico, en la evaluación sin proceso y en una condición que planea lo humano para lo instrumental.

Todo porque los sujetos no aceptan fácilmente la reproducción cultural, por el contrario, ellos reclaman la palabra, otras concepciones de cultura desde sus propias elaboraciones, no acceden a transcribir la norma, sino a construirla socialmente.

Mientras la cultura no se asuma como la totalidad de lo humano, la formación tampoco podrá ser holística, dada la necesaria consistencia dialéctica de la cultura y la ética como posibilidad dinámica de humanización, la cual debe ser asumida como compromiso educativo con su acervo de saberes, técnicas, códigos, símbolos, formas de proceder y de actuar, para su posterior implementación en su quehacer cotidiano desde una postura crítica del contexto y una constante conciencia reflexiva; esa manera de asumir el compromiso educativo para una mirada a la formación, implica una educación comprometida con la capacidad de crítica metódica, disertación y confrontación desde la experiencia interna, por esencia transformadora, de las disciplinas y las profesiones en procesos espontáneos de interacción y comunicación.

Se trata de una educación que conviva con la formación como realización plena del hombre, comprendida desde los distintos itinerarios o procesos humanos que nos forjamos y no sólo objetivos pragmáticos, adquisición de conocimientos y preparación de determinadas profesiones; visualizar las perspectivas culturales desde su inmersión en actitudes de carácter ético y estético que la educación no puede minimizar porque ese es su compromiso.

Los conceptos de sentido común y capacidad de juicio están ligados a la presencia del componente ético por el cual se subsume una situación concreta a la luz de una voluntad que responde precisamente a este ser ético provocador de una distinción del bien y el mal, un sentido de lo justo y el bien común, lo necesario, lo conveniente, lo honesto y lo deshonesto, lo aceptable y lo rechazable.

Desde esta mirada, la formación arraigada en la cultura, para una actitud a desarrollar en la Reforma Curricular de la Universidad de Caldas, significaría apropiar las normas sin emulaciones, imitaciones y coacciones insertas habitualmente en saberes formalizados e instructivos mediados por otras conciencias sobre su significado y su finalidad, sujetadas a

la reproducción de la cultura o a cambios meramente coyunturales. O sea, que la interlocución de estudiantes y profesores abrirían el camino a una comunicación regulada, a una orientación de procesos para la reflexión y el diálogo en complejo proceso de auto transformación del sujeto que se educa en la diversidad y valoración de las dimensiones humanas.

Si la cultura nos regula pero el concepto mismo flota en una indeterminación singular, el horizonte de los programas formadores de educadores debe envolver un entramado de significados articulados estrechamente a formas de lenguaje que lo expresen, lo desarrollen y a prácticas sociales como formas de acción que proyecten sobre el mundo los significados y a la vez afinen su sentido; los procesos de formación de educadores no se pueden reducir solamente a un conjunto coherente de conocimientos y de métodos, porque de una manera mucho más comprehensiva, corresponden a una cultura especializada en su forma particular de ver, de pensar, de experimentar y de conocer un sector delimitado de lo real y, también, una forma específica de hablar y de actuar sobre ella.

La cultura como compilación de valores, conocimientos y capacidades alcanzadas y desarrolladas por el hombre desde la apropiación de la naturaleza humana, natural y social, es fuente de distintos campos del saber disciplinar y expresión de prácticas sociales, pensamientos, argumentos, resolución de problemas en la cotidianidad de las practicas; por eso se renueva, se transforma como posibilidad de las disciplinas académicas y de la ciencia en general.

La intrínseca relación cultura- formación es proceso interpersonal e intrapersonal, se nutre, se reconoce, se confronta en el contexto, por eso, los programas académicos con su bagaje de conceptos, leyes y teorías deben adoptar lenguajes especializados para el diálogo y el desarrollo de un universo de significados, en los que se reitere la pregunta por la condición de sujetos inmersos en universos simbólicos y en escenarios no necesariamente escolares.

De ahí la pertinencia de pensar la formación de educadores como cultura académica que tome distancia para la comprensión de la propia cultura local, como el comienzo de las

transformaciones a partir de la capacidad de asumir posturas críticas y dialogantes previa comprensión de los fenómenos; dado que los cambios coyunturales en los programas, en las reformas, se quedan en tenues actitudes que no dimensionan las prácticas de la vida y reducen las acciones a abstracciones aisladas, a continuismos en la reproducción de conocimientos instituidos, a criterios de equidad, eficiencia y evaluación estandarizada, como dispositivos de control social.

El sistema que forma educadores debe hacer factible una transformación radical que invalide la tarea histórica de la educación como herramienta de reproducción y disciplinamiento social al servicio de los intereses establecidos desde el poder; de tal manera que replantee esa legendaria institución funcional y reguladora de la sociedad dominante al servicio de los intereses de capital; y que derribe esa columna logística e ideológica repetidora de relaciones sociales.

De esta manera, la formación de educadores debe rescatar la cotidianidad de los sujetos con sus propios acerbos culturales como ciudadanos del mundo luchando por establecer nuevas posibilidades humanas de emancipación y no de sólo reproducción, en el sentido de tener una práctica reflexiva y no repetidora, porque el contenido de la educación no se puede asumir como algo finalizado, cerrado, sino como un *acontecer* en formación.

La cultura como una ciencia interpretativa en busca de significados es representación del mundo de la creación y construcción de entidades culturales, es adopción de ciertos comportamientos en función de la cultura del otro y es reconocimiento contextual de las percepciones, valores y comportamientos de un grupo social más amplio. Cultura como texto desde las opciones de interpretación de sentidos.

Este horizonte ayuda a comprender la educación como fenómeno humano dada la pedagogización de los bienes culturales en bienes o materiales formativos a través del currículo dimensionado en el apropiamiento del sentimiento individual y colectivo de las distintas sociedades. La configuración de lo simbólico e imaginario, sería como la realización práctica de las políticas culturales, las cuales son el conjunto de acciones

realizadas por el Estado, organizaciones no gubernamentales, grupos comunitarios e individuos para facilitar el desarrollo simbólico y satisfacer las necesidades culturales.

De esta manera, ante los siguientes interrogantes: ¿cómo reconocemos el sentido de la formación, cuando las abstracciones sobre el conocimiento no permiten visualizar la compleja naturaleza y cultura de lo humano?, ¿dónde queda la emoción por ejemplo? La formación debe tener en cuenta la naturaleza, la sociedad y la cultura, para una construcción educativa cualitativa en la que se le abra paso a la sensibilidad y emocionalidad hacia una mayor comprensión y praxis de maestros y estudiantes. O sea, que el currículo connota un estilo pedagógico de apertura como facilitador de propósitos y cambios en los programas de formación de educadores desde la díada humanismo-cultura.

Los programas formadores de educadores deben orientarse desde un constante deconstruir de paradigmas absolutistas o de investigaciones que reconozcan la diversidad cultural como proceso de producción y circulación simbólica, dinamizada en la tensión tradición – actualidad como génesis de textos, contextos y escenarios; deben atender nuevas maneras de comprender lo humano desde la *pregunta por el ser que se educa*, por la ética, por su esencia de latino, hacia huellas que se encuentren desde las identidades y representaciones siempre nuestras.

2.1.1.2 Formación como plenitud humana

Es la realización íntima de la forma espiritual con su disponibilidad libre y fecunda, con su aprovechamiento de todos los potenciales humanos, por tanto se contrapone al simple aprender o instruir; si el fin de la educación es la madurez de la razón, el de la formación es la actividad espiritual; si la educación se suspende al terminar la actividad, la formación no, porque es un proceso de la vida entera, por tanto, vía y meta, medio y fin.

La formación se entiende como un proceso natural, cultural y multiforme del ser humano adquirido individual, grupal y socialmente, por tanto su perspectiva es más holística, sin la necesaria mediación de un educador, o enseñante pedagógicamente motivado y previsto de

recursos, tampoco tiene que estar inscrito en un proyecto preciso; así la formación se puede adquirir en distintos momentos de la vida, en diferentes escenarios, con diversas interacciones en el ámbito político, social y económico, es el constante fluir de vivencias y experiencias que se interiorizan en todo momento de la vida sin detención en tiempos determinados, por tanto traducidos en tiempos vitales.

La formación tiene un sentido más amplio, es la capacidad de superación del ser humano para comprenderse a sí mismo y con ello al mundo, por eso es la categoría suprema más cerca de desvelar aprendizajes de actitudes y hábitos, emerge del a-priori del mundo de la vida, siempre en forma inmediata, no profesionalizante y no admite organización científico-técnica. La educación es una acción más instructiva preocupada por la adquisición de conocimientos y habilidades por parte del educando, por eso está más cerca de la enseñanza y del intercambio de información

La formación está por fuera de cualquier tipo de enclaustramiento, ni espiritual, ni material, por tanto, sin paredes, sin coerciones, pensando lo humano como idea universal en contraposición a la formación planteada por la tradición católica y protestante; la formación, no sólo constreñida a aspectos morales, espirituales y cívicos, sino a una *constitución plena del hombre*.

Se comprende que la educación institucional no necesariamente implica ámbito de formación desde esta consideración, porque la reflexión está en sí mismo, ser sujeto es quien sabe por sí mismo, sin sujeciones, autor de sí mismo; o sea un pensamiento desde la ampliación del marco de referencia para evitar enfoques reduccionistas que compartimentan el conocimiento, lo determinizan, lo maquinizan en una filosofía encerrada en supuestos o mecánicos o cualitativos o formalistas o casuísticos sin percepción de la globalidad; hay una clara simpatía con lo complementario en el ámbito epistemológico, también con lo creativo, lo emotivo, lo libre, lo afectivo, en una racionalidad en la que no hay el peligro de una inteligencia ciega.

2.1.1.3 Formación como principio pedagógico

La formación eje y principio de la pedagogía, parte del proceso de la humanización que se consolida en su desarrollo individual, en su realización y potenciación como ser racional, autónomo y solidario; en ruptura con lo inmediato y natural, para ir a la auto-configuración propia del hombre como ser atemporal con identidades culturales.

Todo este análisis, induce a comprender la formación de educadores como reto posible de la educación, con presuntas soluciones desde criterios de calidad y equidad, proceso potencial desde la propia historicidad de los sujetos; en ese sentido es bueno analizar que no basta con conocer programas y contenidos de un saber disciplinar, sin otras cualidades especiales, es más, muchas veces se olvida la verdadera exigencia del acto educativo en donde la mirada no sólo debe ser cognoscitiva sino valorativa, ética y estética. Es decir, el hombre es dueño de su destino, su propio autor, siempre está en proceso de formación, sin ser programado por fases para llegar a ser educado; él tiene el control sobre su propia educación, el mismo la dirige.

La formación como eje esencial de la pedagogía requiere sentidos de lo humano para elevarse o proyectarse con base en las encrucijadas de dicha humanización, como la universalidad, la autonomía, la capacidad de procesamiento de información y la solidaridad, la inter-subjetividad y el habitus que contextualizamos.

Es un nuevo tejido de la formación entendida y asimilada como trayecto de construcción y deconstrucción epistemológica: currículo, pedagogía, educación y cultura; de esta manera las distintas disertaciones propician la comprensión del arte, la vivencia de la lúdica, la constante reflexión sobre la cotidianidad de la vida en la emergencia de nuevas y mutantes ideas para encontrar la comprensión del sujeto desde la urdimbre de ínter subjetividades en devenir explicativo y transformador.

Es el encuentro con otras metodologías con menos rituales preestablecidos que enajenan las relaciones humanas desde el poder de la palabra y de la ciencia y que desdibujan las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo de este mundo

complejo; es la necesidad de pensar el ser humano desde unas disciplinas fluidas, transfiguradas y contextualizadas a partir de información que redimensione lo parcial, con lo local y lo global; esta condición de lo humano configuraría unas disciplinas apropiadas de conocimientos aparentemente dispersos o extraños, algo así como ciencias socio-naturales o cosmo-ética. Cada vez las fronteras de las disciplinas menos tensas y arbitrarias.

Totalidad permisible cuando se magnifica un pensamiento a veces simplificado, que no permite visionar las posibilidades del conocimiento desde un horizonte de abducción hostil ante los reduccionismos y las disgregaciones que ocultan y fragmentan; se trata de articular los dominios disciplinarios y multidimensionales con la cultura humana, de tal manera que las disciplinas académicas piensen su condición desde las otras disciplinas; en el caso de las ciencias biológicas por ejemplo, es necesario e integral, estudiar el cerebro desde su perspectiva disciplinar pero también desde las inter - disciplinas, de tal manera que se asuman otras inclusiones en lo social, cultural, ideológico, económico y ético; son realidades contextualizadas desde una perspectiva humana que asume la formación como totalidad y como complejidad.

De otra parte, hay que rescatar la tradición crítica pedagógica del maestro, lo que ha escrito o lo que sabe por su experiencia, hay que rehacer su historia, la historia local, la historia vivida por cada maestro, que debe socializarse y sistematizarse, porque él ha sido históricamente, un actor social y en su historia, hay bases materiales para construir nuevos paradigmas, ideas para visionar múltiples expresiones pedagógicas.

Desde esa pedagogía ya vivida hay que inventar nuevas formas de enseñar y aprender, nuevos lenguajes de comunicación, nuevas preguntas y nuevos problemas para investigar y también cómo investigar de otras maneras no convencionales; conceptualizar sobre los nuevos acontecimientos, aprender a soñar nuevos sueños; reescribir la cotidianidad del maestro de ayer y de hoy; sólo una mirada crítica de lo que hemos sido podrá permitirnos trazar el rumbo para una nueva pedagogía al servicio de lo social y en esencia una pedagogía más humana... *pedagogía del sí mismo.*

Fortalecer la pedagogía como expresión cultural de la comunidad educativa, reelaborarle su sentido, a partir de las propias contradicciones actuales, en que sus complejidades y falacias sean la dialéctica que dinamice su proceso de reconceptualización; no se trata de una pedagogía como mediación técnica o didáctica para la enseñabilidad de las ciencias, debe ser ante todo el ejercicio de enseñar el saber propio, lo que somos como personas y nuestra visión del mundo, así construiremos una pedagogía social, una pedagogía política y una pedagogía propia. Los tiempos turbulentos que se viven exigen antes que una escuela para la empleabilidad, una escuela para el pensamiento alternativo, antes que estandarización y curriculización técnica, prácticas pedagógicas que sensibilicen lo educativo.

Formación para alzar la mirada y ver más allá del propio punto de vista, del propio terruño, compartir perspectivas culturales presentes, pasadas o futuras y así pensar en posibilidades de cambio, teniendo en cuenta: la autonomía, que permita autorregularse conscientemente, pensar, decidir libremente por cuenta propia por encima de condicionamientos externos; la capacidad de procesamiento de información, potenciada desde mejores herramientas conceptuales y de materiales más finos para la solución de problemas; la solidaridad basada en el reconocimiento de cómo la supervivencia de la especie requiere de la diversificación-integración entre los individuos y los grupos, todos con los mismos derechos, dignidad y posibilidades dentro de la especie.

Toda una simbiosis pedagogía-formación, a partir de la investigación como la mejor alternativa en los procesos de aula, dada la apertura a sospechar, a ser pervertidos y obsesivos, porque lo real está sujeto a cambios, es construcción y deconstrucción, producción falible, perecedera, angustiante, modificable. Ni docentes, ni estudiantes pueden eximirse de estudiar el contexto cultural en que desarrollan su labor, por eso la investigación debe abordar la cultura de tal manera que se introduzca en el sentir colectivo que implica apropiarse argumentos de construcción y comprensión de la cultura... *pedagogía como reflexión del ser, el hacer y el saber.*

Una educación de apertura pensada en términos de formación, se redimensiona constantemente desde la inter-subjetividad, no se estatiza ni en los preceptos neoliberales

postmodernos, ni en los ideales legendarios de Aristóteles, propios de una intencionalidad manipulativa, tradicionalista, conductista, pre-determinista, que al estilo de la tabula rasa, da consistencia a una masa maleable a partir de una impronta ideológica, política y moralista; ni en los preceptos de Rousseau, influenciado por Platón y San Agustín, en los que se pondera la interioridad del ser sin ninguna influencia del mundo exterior, de ahí que se muestre más su pensamiento en la metáfora de la semilla, porque se forma la planta desde su riqueza interior sin necesidad de intervención, ni influencia externa.

Hay que pensar en la pedagogía en tanto transformación humanista de la educación, desde vertientes y posiciones ideológicas convergentes con la defensa y fortalecimiento de la educación pública con calidad construida sobre las bases de una nueva pedagogía social, crítica y humanizante.

2.1.1.4 Formación como distinción- conjunción

La formación es tejido (*complexus*: lo que está tejido en conjunto), articulación de lo uno y lo múltiple, lo homogéneo y lo heterogéneo, trama de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares que constituyen nuestro mundo fenoménico. La formación no puede minimizarse al orden implacable del mundo, tampoco a determinismos absolutos y perfectos, ni a la obediencia de la instrucción; la formación es posibilidad de reconocimiento, de apertura a las distintas racionalidades de las ciencias, al intercambio de experiencias y al protagonismo de condición humana desde esos referentes antro-po-sociales y físico- naturales.

El paradigma de la disyunción – reducción- uni-dimensión se sustituye por una paradigma de la distinción – conjunción, que distingue sin desarticular y asocia sin identificar o reducir, o sea, un pensamiento que abre posibilidades de comprensión de lo humano desde lo holístico de su condición. La posibilidad de la complejidad en la educación rebasaría visiones eminentemente disciplinarias, las desbordaría a la emergencia de ver otras esencias y contingencias en un escenario de relaciones en las cuales el ser humano se asuma como totalidad; o sea, que si se comprende la relación entre la instrucción y la formación estas

necesariamente tendrían que estar fusionadas, la instrucción es lo simple, la formación lo complejo; la instrucción la disciplina, la formación lo interdisciplinario a comprender desde la comunión de los saberes; la instrucción remitida a la norma a lo instituido, a lo enseñado y la formación enfocada a una red conceptual que hace el sujeto desde una perspectiva de su mundo experienciado y con- vivido.

Asumir la formación desde el horizonte educativo no se limita, en el acto de enseñar, desde las *autenticaciones notariales* de las disciplinas que no permiten comprender el gran espectro del mundo dada su concepción mono-disciplinar que olvida los problemas del ser humano en su condición holística.

Esa complejidad de lo humano invita a la sensibilidad planetaria, al reconocimiento en las diferencias culturales, políticas, económicas en las que discurren las mismas pulsiones de vida y muerte; a desafiar las incertidumbres que se han puesto de manifiesto a lo largo del siglo XX, a través de la microfísica, la termodinámica, la cosmología, la biología evolutiva, las neurociencias y las ciencias históricas; y en ese entramado, un hilo subjetivo. La ética a la manera de la conciencia de sí mismo desde principios inter-subjetivos propios del buen pensar, actuar y convivir.

Los sistemas autopoieticos son autónomos, auto referenciales, auto generadores, auto controlables, auto producidos, en ese sentido sólo son posibles en los seres vivos porque estos no se programan desde afuera de manera organicista, aunque si tienen la mediación cultural en el caso de los seres humanos del encuentro en la alteridad y su sensibilidad al entorno.

Esta dinámica impulsa la contextualización hacia la complejización del conocimiento para una racionalidad que dimensione apertura, diálogo, reconozca insuficiencias, opere en ida y vuelta en un debate de argumentos y sobre todo de lugar al mito, al afecto, rompa con la razón providencialista, con la idea racionalizadora del progreso; no es magnificar lo global, hay que conjuntar sus elementos en una articulación organizadora, compleja y contextual de lo local.

2.1.1.5 Formación como rizoma

La formación requiere la persistencia de un proyecto eminentemente reflexivo y profundo a la manera del rizoma,⁴⁴ por la comprensión del ser humano desde el conocimiento medido -unicidad conocimiento – naturaleza- en el cual lo imaginario, lo sobrenatural, lo conflictivo y hasta lo reflexivo, conllevan a una articulación permanente con el otro, es reconocimiento en las diferencias por ser abducción, por dar la opción de entretejer símbolos y significados, por presentar la vida humana con sus posibilidades de ascenso y con ellas, la ciencia, el arte, la palabra, hacia una *cognición con emoción* como inferencia fundamental.

Así, la racionalidad se despliega por lo divergente, lo convergente, lo diacrónico, la construcción-deconstrucción, la fragmentación, la heterogeneidad, la territorialización-desterritorialización, la codificación-descodificación, lo uno-lo múltiple; toda una multiplicidad de cambios en que el rizoma es entendido como raigambre, metamorfosis caulinar debido a su hábitat subterráneo en el cual hecha raíces.

El rizoma propio de las ciencias naturales, permite leer y comprender otras ciencias, se transfiere a la epistemología, gnoseología, ontología, metafísica, gracias a la constante indagación crítica, a la aproximación del conocimiento a la realidad entre procesos, sistemas complejos, tiempos, pasado y futuro como posibles en esa andadura.

Existen estructuras, sistemas arborescentes, racionales, centralizados, jerarquizados que comprenden centros de significancias y de subjetivación, en los que un elemento recibe información de una unidad superior; estos sistemas arborescentes han dominado todo el pensamiento occidental en las distintas ciencias. El rizoma contrapone a lo anterior sistemas acentrados, abiertos, de producción inconsciente, no estratificados y no jerarquizados, sin memoria organizadora central, llena los espacios vacíos, crece entre y en medio de otras cosas. La comprensión de la formación desde el rizoma atendería los siguientes principios:

⁴⁴ Esta reflexión se inspira en Deleuzze y Guattari (1994) quienes plantan el rizoma como principio de conexión y de heterogeneidad en el que cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro.

En los principios de conexión y heterogeneidad, todo rizoma puede conectarse por cualquier punto a otro punto cualquiera, y no remite necesariamente, a rasgos de la misma naturaleza que no son elementos totalmente definidos, sino que su esencia es la indefinición, la descodificación, ella permanece y se dinamiza en medio del caos y del orden. Es un flujo, una ruptura de la racionalidad del orden y de lo estriado, es decir lo prevalente e instituido.

En los rizomas existe un movimiento permanente que implica la producción de un espacio liso a otro estriado o a la inversa; los espacios estriados representan lo estable, lo racional y los espacios lisos representan los procesos de renovación y cambio, porque en ellos se puede producir toda una dinámica de transformación. La formación del ser humano desde esta perspectiva implica constante inspiración, ruptura con lo convencional, atreverse a crear y a la manera de las disciplinas establecer rasgos de convergencia y contextualización, así no sean aparentemente filiales; constantes redes y conexiones que se multiplican como los rizomas entre los saberes, las tradiciones, las culturas con las más particulares condiciones humanas

En el principio de multiplicidad, un rizoma no tiene ni sujeto ni objeto, sino únicamente determinaciones, tamaños, dimensiones que no pueden aumentar sin que cambie de naturaleza, no tiene estructura, no hay puntos sino líneas, por eso no se deja codificar.

La formación a la manera del rizoma no es reducible ni a lo uno ni a lo múltiple, no se queda en transcripciones y mimetismos, sino que procede por variación, conquista y persistentes permeabilidades ante las ciencias, de manera que asume distintas intensidades subjetivas, sin perder su esencia de sujeto que se forma en un constante devenir e integra líneas de segmentariedad y de desterritorialización, las cuales en su momento, producen rupturas en un movimiento dialéctico permanente que recomienza en cualquier punto o línea de fuga.

En los principios de cartografía y calcomanía los rizomas no siguen un eje genético estructurado reproducible infinitamente a partir de una estructura que codifica o fija calcos,

sino que constituye mapa con múltiples entradas, abierto, desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. La formación no es el calco, no reproduce, en cambio asume autonomías, organiza, estabiliza, neutraliza y adopta posiciones ante las multiplicidades y encrucijadas de las ciencias.

2.1.1.6 Formación como emancipación

El calco es el mimetismo que le hace el juego a las teorías educativas de índole estructuralistas tradicionalistas que no dan apertura a posturas problematizadoras, críticas y emancipadoras; de ahí la importancia de un cuerpo de pensamiento posible, para comprender las relaciones existentes en las sociedades entre lo particular y el todo y entre lo específico y lo universal.

Es necesaria la autocrítica para entender las tendencias teóricas no neutrales ideológicamente, ni siempre contextualizadas histórica y socialmente, de ahí que el concepto de verdad es relativo, se torna valorativo de acuerdo a algún tipo de interés; se requiere despliegue, reconstrucción y potencialidad de la teoría a partir de la permanente crítica de la realidad para el establecimiento de múltiples posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexiva de los sujetos.

Todos estos principios inspiradores redundarán en la teoría y práctica educativa, dado el papel que le asigna a la racionalidad como conjunto específico de supuestos y prácticas sociales que medien las relaciones entre un individuo o grupos con la sociedad amplia, en la que subyace todo un cúmulo de intereses que puntualizan cómo los seres humanos se reflejan en el mundo.

Toda esta racionalidad se refleja como microcosmos social en la escuela, dado que los supuestos y las prácticas sociales repercuten en sus acciones implícitas, de ahí la concepción de maestros y directivos en la institución con una estructura conceptual reflejada en sus maneras de asumir el proceso educativo y de entender la realidad de una forma incluyente o excluyente sobre las ciencias, el conocimiento y la cultura.

La racionalidad en la educación discurre desde tres intereses: técnico, hermenéutico y emancipatorio. El técnico asume los supuestos del positivismo caracterizados por una realidad objetiva, un empirismo comprobable, una sólo verdad del conocimiento, etc., todo lo cual favorece una orientación de la teoría educativa en correspondencia con la lógica de la fórmula, la observación y la técnica como punto de partida para la práctica teórica. La relación entre la teoría y la práctica es de carácter técnico, el conocimiento técnico y el saber hacer.

El hermenéutico no considera importante la producción del conocimiento en sí, sino la comprensión del sujeto y del objeto al elaborar dicho conocimiento, se trata de interpretar, comprender la naturaleza de los fenómenos y la significación que los sujetos le dan a tales fenómenos; este tipo de racionalidad ha generado planteamientos importantes a la teoría educativa, en tanto que ha incursionado en las dimensiones normativas y políticas de la actividad docente, las relaciones entre maestros y alumnos en el salón de clases, el currículum oculto, en fin, una serie de situaciones que desde la perspectiva instrumentalista no se observan.

El emancipatorio piensa la intencionalidad y el significado de la acción educativa, como punto medular ubicado en un contexto social, que permita conocer los obstáculos y limitaciones sobre la acción y el pensamiento humano; plantea la autorreflexión con acción social orientada a la creación de nuevas condiciones, se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar sobre sí mismo y así penetrar en los supuestos que subyacen en el pensamiento individual y colectivo.

La formación del ser humano desde un interés emancipatorio supera el técnico, dado que aporta otros contextos con relación al conocimiento, al concebirlo como inacabado, imperfectible, criticable, con otra actitud ante la práctica educativa como posibilidad para replantear haceres y decires, reflexionar sobre la cotidianidad para desentrañar los nudos de relaciones entre los actores; conjeturar sobre la racionalidad que impera en el contexto social en el que vivimos y trabajamos. Y, lo más importante: conocer los obstáculos que

limitan un mejor desempeño y diseñar formas de actuar consecuentes dentro de las posibilidades de acción que, como sujetos, tenemos para lograr otros mundos posibles que no sean sólo producto de la forma de expresión y del lenguaje, sino de negociaciones profundas y radicales que transformen la realidad educativa cotidiana.

Ese interés emancipatorio generaría una ruptura con los lineamientos neoliberales para América Latina, de marcado acento instruccionalista, por tanto, centrados en la enseñanza y no en el aprendizaje, en el aumento de horas clase y no en la calidad de la formación, en la evaluación y creación de parámetros o estándares para todo como si todo fuera medible en la educación.

Este pensamiento crítico problematiza lo que parece evidente, reflexiona sobre lo que antes había sido una herramienta, de examinar la vida que llevamos, de pensar acerca de nuestros pensamientos, lo cual representa que los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deben presentarse de forma problemática a los estudiantes, para ello se requiere búsqueda constante, invención y reinención, inculcándoles la ampliación del marco de referencia, de tal manera que aflore la indagación y la problematización del conocimiento

2.1.1.7 Formación como trayecto y devenir

La noción de formación toma todo su sentido cuando señala una acción reflexiva para sí, un trabajo sobre sí mismo con relación a situaciones, sucesos e ideas con relación a un proyecto, no propiamente mediado por un dispositivo, por una institución, ni por la imposición de otra persona, sino por los medios que uno se procura.

La formación no se puede quedar en individualismos, debe ser colectiva, auto-constructiva pero en comunión con el otro; si las instituciones se rompen y se consideran no necesarias habría que preguntarse: ¿en distintos escenarios humanos se dan ámbitos para la imaginación, para la ensoñación, para soñar con el otro? o ¿es un sueño individual?, ¿hay

red?, ¿hay urdimbre?; de hecho, ¿qué papel juega la comunidad?, ¿qué tanto es ego y no alter?, ¿se podrá pensar en la constitución plena del hombre sin la pregunta por el otro?

Se puede comprender la formación como constante devenir, continua deconstrucción, fluctuante ruptura y posibilidad creativa desde la cohabitabilidad de tres momentos fundamentales: información, transferencia del conocimiento a situaciones concretas y transformación en aprendizajes significativos; de ahí la necesidad de apropiarse la formación hacia la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado y la satisfacción de la aventura.

Pensar en formación como constante devenir, experiencia y desarrollo del ser humano desde nuevos presupuestos teóricos que legítimamente no surjan de diagnósticos pasivos, sino de la interacción de los distintos protagonistas del acto educativo y su naturaleza curricular, escenario en el cual se tejan sentires, expectativas, discursos teóricos y prácticos, imbricados en disciplinas hacia una dimensión de un currículo en permanente construcción.

Es cavilar la formación desde la capacidad de ensoñación, de abrir las compuertas a los lenguajes inmersos en los largos silencios y en los temores, para traducirlos en sonidos, osadías e intencionalidades, darle los matices que permitan su desarrollo en los espacios educativos vitales como ámbitos para su magnificencia desde la comunión siempre vital.

Dichos procesos formativos sin exclusividades ni de la escuela, ni de las prácticas pedagógicas pertenecen al escenario de lo cultural y lo social, cuya mediación y apropiación corresponde a la escuela. Son los momentos formativos abstracción y síntesis de todas esas complejas relaciones por parte de quienes interactúan en contextos formales y no formales, relaciones entre entornos naturales y culturales en aras de fundamentar condiciones dentro de los distintos campos disciplinares en la educación superior y de cara al entrelazamiento de las dimensiones que lo constituyen en la armonización del ser sintiente y pensante para la formación integral, entendida como el problema histórico fundamental de toda pedagogía comprometida con la armonización de intereses humanizantes, socio-críticos y científico-tecnológicos, a partir de la potenciación o constitución de las culturas y las comunidades del conocimiento, al igual que del proyecto

educativo en tanto proceso en permanente construcción; por todo lo cual le confieren un carácter totalizador y dinámico a lo curricular.

2.1.1.8 Formación como fusión de horizontes

Se trata de la experiencia del trabajo orientado a la adquisición de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos y sociales, en el contexto de formas de convivencia escolar que faciliten el desarrollo de la conciencia moral y de la sensibilidad ética y estética capaz de abrir múltiples posibilidades de compartir, confrontar, sospechar, argumentar, trabajar en la solución de sus necesidades materiales y espirituales.

Comprensión que fusiona lo teórico con lo práctico, los hechos con los valores, lo esencial y lo accesorio, lo importante y lo intrascendente, lo disperso y lo dialéctico; en todo esto se recoge que el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la misma realidad social.

Es la formación del maestro desde reciprocidades, en tanto reconocimiento de los saberes, articulación entre conocimiento escolar y extraescolar, concordancia entre lo aprendido en la escuela y fuera de ella; comprensión entre las explicaciones espontáneas dadas por el sentido común como génesis de pre-teorías y los saberes específicos propios de las explicaciones ofrecidas por la tradición académica, o sea, las teorías.

Así, la formación tiene entre sus tareas, crear las condiciones para hacer posibles los acuerdos, en tanto la ampliación de la perspectiva de cada uno a través de la perspectiva de los demás, para llegar a una respuesta radical a la pregunta por el desarrollo moral deseable, la decisión de ampliar en lo posible las posibilidades de expresión del otro. La promoción de un desarrollo moral que posibilite la ampliación de las posibilidades de expresión y de conocimiento, además de los espacios posibles de acuerdo social.

2.1.2 Los tejidos del currículo (Trama)

Estas miradas a la formación, se tejen desde hilos fenomenológicos que reconocen la importancia de la tradición que mira la experiencia como continua posibilidad, la narración que aviva la formación, la interlocución en proceso de reflexión, la pregunta provocadora como apertura de mundos, la palabra como expresión de vitalidad, lo simbólico e imaginario del mundo, la racionalidad que mira y comprende la deconstrucción y la ironía como desentrañamiento; todas estas redes de significación entrelazan hilos de las palabras y los sentidos para nuevos textos en la formación de educadores. A continuación se presentan los posibles tejidos:

2.1.2.1 La tradición como presente vital

La fenomenología como esencia de la cosa misma es la historicidad de la existencia, es crítica de la historia como de la tradición que se queda en el olvido y en el ostracismo; es reconocimiento de los distintos trayectos de formación con sus limitaciones y posibilidades; en ningún momento es el rechazo de lo heredado sino su apropiación a partir de contrastar conceptos y experiencias para generar nuevos sentidos.

El profesor es cúmulo de huellas, en acumulación de experiencias, vivencias y proyectos; sujeto histórico que vive la formación a través del otro, sus padres, sus maestros, su contexto institucional, de manera que incorpora habitus como prácticas de pensamiento y conciencia. La tradición es la escenificación de experiencias humanas en interacción de lo legendario y lo reciente, es un presente vital, articulador de evocaciones y proyectos que configuran la formación como sello particular de cada ser, en experiencia supra-individual que imprime la presencia viva de un todo que posibilita sus acciones y actos particulares.

La experiencia es proyecto, posibilidad de sí mismo desde los sentidos que se descubren y comprenden, carácter de la existencia para saber, ocuparse de sus propias posibilidades de ser, en tiempos y espacios distintos, sin reducirse a los “sólo” hechos. Es un currículo como acontecer, como posibilidad de trascender desde la magnificencia de las propias evaluaciones humanas al conjugar en tiempo presente, pasado y futuro.

Hay que rescatar la tradición crítica pedagógica del maestro, lo que ha escrito o lo que sabe por su experiencia, hay que rehacer su historia, la historia local, la historia vivida por cada maestro, que debe socializarse y sistematizarse, porque él ha sido históricamente un actor social y en su historia hay bases materiales para construir nuevos paradigmas, ideas para visionar múltiples expresiones pedagógicas.

Desde la pedagogía ya vivida hay que inventar nuevas formas de enseñar y aprender, nuevos lenguajes de comunicación, nuevas preguntas y nuevos problemas para investigar y también cómo investigar de otras maneras no convencionales; hay que conceptualizar sobre los nuevos acontecimientos, en fin, hay que aprender a soñar nuevos sueños. Hay que reescribir la cotidianidad del maestro de ayer y de hoy, antes que perdamos en esta oleada de retiros, el caudal inmenso de 200 años de vivencias. Sólo una mirada crítica de lo que hemos sido podrá permitirnos trazar el rumbo para una nueva pedagogía al servicio de lo social y en esencia una pedagogía más humana.

La pedagogía no debe ser únicamente una mediación técnica o didáctica para la enseñabilidad de las ciencias, debe ser ante todo, el ejercicio de enseñar el saber propio, lo que somos como personas y nuestra visión del mundo, ya que así construiremos una pedagogía social, una pedagogía política y una pedagogía propia.

Pero como el ámbito natural de la pedagogía es la escuela, hay que fortalecer la escuela como expresión cultural de la comunidad educativa, hay que reelaborar el sentido de la escuela a partir de las propias contradicciones actuales, donde sus complejidades y falacias sean la dialéctica que dinamice su proceso de reconceptualización. Los tiempos turbulentos que vivimos exigen antes que una escuela para la empleabilidad, una escuela para el pensamiento alternativo, antes que estandarización y curriculización técnica, se requieren prácticas pedagógicas que sensibilicen la práctica escolar y educativa.

El papel del maestro hoy, es formar sujetos históricos, activos, creativos y críticos, capaces no sólo de adaptarse a la sociedad en que viven, sino de transformarla y reinventarla.

2.1.2.2 La narración para vivir la formación

Es el encuentro con los aconteceres humanos, vía de experiencia, reflexión y acción, relato de propios modos y prácticas, revisión de lógicas impuestas y reiteradas para desaprender y trazar nuevos caminos, lo que permite romper con lo absoluto, visualizar otros horizontes y otras racionalidades.

Como secuencias narrativas de vida, invita a la toma de conciencia de la realidad cotidiana, a comprender lo complejo de su actuación encuadrada intrínsecamente en su modelo didáctico que gravita en sus creencias, concepciones epistemológicas e ideológicas; conceptos sobre educación y enseñanza que rigen toda su práctica educativa; es un hablarse a sí mismo, oírse como sujetos temporales, experienciales, mutantes y multidimensionales en encuentro con sus propias identidades, es evaluación de lo realizado en perspectiva de apertura para que cuestionen su propia historicidad, replanteen sus concepciones teóricas y sus actitudes con relación a la formación.

La reflexión que sobre la práctica propia hagan los docentes, desde su historia vivida debe caracterizarse por su capacidad para historiarla como redención de la tradición crítica pedagógica, que dará la posibilidad de estructurar visiones de futuro, construcción de opciones transformadoras sobre sus propias prácticas; ellos han sido históricamente actores sociales, y en sus narraciones hay bases materiales para construir nuevos paradigmas, ideas para visionar múltiples expresiones pedagógicas que se socialicen y sistematicen. Es un currículo que se narra, que se redimensiona desde las voces que se atreven a irrumpir en los silencios y en las parálisis de los paradigmas.

2.1.2.3 La interlocución como reflexión

Es el mundo de la vida tejido con los hilos simbólicos e imaginarios en los que los procesos comunicativos se articulen desde la mediación de los actos de habla propiciados en el caso de la educación, por un maestro dispuesto a la interlocución para reflexionar, discutir, innovar y generar acuerdos temporales; se trata de la interacción de sujetos capaces de lenguajes y acciones verbales - no verbales, con la interpretación como eje central desde el

cual graviten negociaciones susceptibles a las tensiones del consenso y el disenso. El lenguaje adquiere un lugar prominente porque empieza a operar el medio lingüístico, como reflejo de las relaciones del actor con el mundo, con la plasticidad que emerge en diálogos en que las palabras no se acomodan caprichosamente.

Un currículo mediado por la interlocución como reflexión crítica, es capaz de generar actos dinámicos epistémicos en atención con el *ethos* cultural en el que emerge la relación educativa; con ello se advierte que las organizaciones que rigen la estructura educativa deben ir articulados a una dinámica social de necesidades y características específicas, en las que la cultura y la política sean soportes insustituibles; comprender la formación como conciencia intra e ínter subjetiva entre la génesis considerada como origen de algo y lo probable que hace alusión a lo factible y lo deseable, como el sueño por alcanzar que va más allá de la subjetivación de la imagen, de la objetivación del conocimiento, de la instrucción que se trasciende, de la demostración que se conjetura, de la enseñanza que invita a inferir, a sospechar, a deconstruir, a sensibilizar.

2.1.2.4 La palabra como pregunta provocadora

Es la búsqueda y culto a la pregunta, encuentro de respuestas y otras preguntas, que no se quedan en enigmas o adivinanzas o en pseudo problemas; es realización en aquello que constituye genuinamente lo humano, búsqueda de creencias que alivien la tensión que producen las existentes ante la presencia de nuevos estímulos, o sea, re-contextualizar, tejer, retejer nuestras creencias desde la pregunta por el *ser ahí* como condición de lo humano.

Es la posibilidad de la abducción que aglutina y atrae, quimérica en una mirada fragmentada al ser humano; mucho de logos, poco de creatividad; mucho de racionalismo técnico, poco racionalismo reflexivo y artístico; mucho de imágenes prefabricadas, poco de imágenes constantemente mutantes; mucha estructura semántica, poca significatividad y

sobre todo, muchos signos que cuadriculan, moldean, reglamentan, manipulan y pocos símbolos hacia lo mítico, lo ritual, lo imaginario. Es la nueva vida y **significatividad** a las palabras en el contexto adecuado, cuando los hablantes la usan para comunicarse entre sí, de acuerdo con la forma de vida que comparten a la manera de iconos, imágenes y metáforas.

La redimensión de los conceptos con sus nuevas aplicaciones y sentidos, convocan a escribir los nuevos desde la comprensión de sus argumentaciones y la movilidad de sus andaduras: currículo como trayecto humano transformador, pedagogía como acontecer y acontecimiento humano compartido, didáctica como encrucijada y laberinto de búsqueda en tanto transposición de la finalidad de los discursos planos de preguntas y respuestas predeterminadas, asignaturas con rangos jerárquicos remplazadas por abordajes problémicos de la ciencia y las disciplinas de manera heterarquica, investigación como actitud permanente y recurrente, y proyección humana como acontecimiento ético.

Así, no habría neutralidad del lenguaje para que las palabras fluyan desde distintas sensibilidades, con sustituciones continuas, superando la tradicional representación fáctica y dando un aire de movilidad, de intencionalidad, a partir de hechos que tampoco son estáticos. Tiene sentido la sospecha de las verdades, el pensar en criterios relativos fortalecidos en la cultura, desde presupuesto ético, no necesariamente epistemológico.

Es interesante indagar en los laberintos oscuros de la realidad para que los símbolos sean faros esenciales del mundo humano, y en los que las palabras se llenen de matices y no se queden en la opacidad de los estilos e intocables. La formación de educadores no puede compartir el mundo de la vida sólo con palabras rígidas propias de una retórica ortodoxa; ámbito físico-biótico que le rinde culto a las demostraciones y no a las argumentaciones: monosemia sectaria de una única doctrina o de un dogma inmodificable, y tecnologizante de la educación formal en que las palabras son rituales sobre las otras formas de vivir y escribir la cotidianidad.

El currículo se constituiría en el escenario desde el cual las inter-disciplinas y ciencias construyan texto a manera de sinfonía de las palabras, o como el relato cultural que se sedimenta en los conceptos filiales de nuestra cotidianidad y que invitan a la seducción de lo humano; de ahí el sentido de las reflexiones cuando se piensa en la poca identidad que se tiene sobre lo nuestro, cuando la enajenación no nos permite ver lo cercano, cuando los paradigmas no posibilitan la alternativa de lo complementario.

2.1.2.5 El mundo para lo simbólico e imaginario

El mundo simbólico no está separado de nuestro ser, es conciencia de sí, en tanto ser del lenguaje, reflejo del habla interior que se exterioriza a otros seres humanos, con los que se construyen lenguajes comunes como sentidos subjetivos propios del discurso, el pensamiento y la acción social en un marco de historicidad y reconocimiento social.

Una educación simbólica como proceso intrasubjetivo e inter-subjetivo otorgador de múltiples laberintos, dimensión que aún los positivistas de la educación no han considerado en absoluto, reduciéndola a tecnociencia y por lo mismo a un proceso de desimbolización; pensar en la posibilidad de una pedagogía seducida por un nuevo proceso de formación, en tanto figuras simbólicas y valores que dan sentido y significado a las acciones educativas en sus tres momentos: cultura, sociedad y personalidad, posibilitadas por la interpretación cultural y la organización lingüística.

Toda esta urdimbre, a la manera de red de sistemas culturales de interpretación o imágenes del mundo, reflejo del saber de fondo de los grupos sociales y que garantizan la coherencia en la diversidad de sus orientaciones de acción, no se puede quedar en la ingenua suposición occidental del mundo de la vida como estructura de la conciencia, porque dicha racionalidad propia de la lógica y de la semántica debe hacia una racionalidad en que las imágenes vayan más allá de las representaciones, de las categorías predeterminadas puestas a disposición los individuos en el mundo social, en el mundo subjetivo y en su relación con el mundo objetivo, cayendo así en universalismos que poco bien le hacen a la innovación, a la creatividad, a la fluidez y plasticidad de las palabras ávidas de metáforas, de

interpretaciones, de constantes permeabilidades inmanentes a la condición multicultural de lo humano.

Los mundos simbólicos en el currículo aluden a representaciones colectivas, creencias profundas, estilos cognitivos, declaración de símbolos, travesuras del lenguaje y reconocimiento de la tradición como trayectos y cúmulos de experiencias que se significan desde las distintas temporalidades humanas, en transformación de espacios vacíos, desconocidos y homogéneos, en espacios poblados, conocidos y heterogéneos, pero provisorios, en itinerancia permanente.

El currículo fenomenológico tiene desde este horizonte, la interiorización y mediación del lenguaje de los mundos simbólicos para la solución de tres conflictos fundamentales el ser, el lenguaje y el conocimiento, como coordenadas a construir a partir de procesos de cooperación e interpretación con sentidos inter-subjetivos reconocidos, ya sean como hechos, normas válidas o vivencias. Estas enunciaciones para aprehender la realidad están necesariamente mediadas lingüísticamente, porque nuestras prácticas sociales y las descripciones de la naturaleza están articuladas a nuestras prácticas lingüísticas.

2.1.2.6 La racionalidad para la comprensión

Es reflexionar la racionalidad técnica que propende instrumentar teorías científicas al olvido de la importancia de los problemas morales y políticos, básicos en la solución de los interrogantes del hombre; es desarrollar una racionalidad práctica que no predefine un propósito, que vocifera ante lo estigmatizado para hacia nuevos indicios paradigmáticos no reducidos a mimetismos tecnicistas, sino que resignifica y referencia lo otro con lo mío, por su propio sello.

Es una racionalidad creativa atenta a determinar la compleja situación de inestabilidad, singularidad y conflicto de valores que articula aplicaciones relativas de carácter científico; racionalidad construida por seres humanos comprometidos con los retos, sean problemas de

carácter científico o no, desde un diálogo siempre falible; es la expresión de virtudes morales como la tolerancia, el respeto, la disposición a la escucha, a la persuasión, a la conversación, todo ello en busca de acuerdos no forzados ni finalizados.

Por eso, la perspectiva del saber es reconocimiento y no acumulación, parte de una relación práctica que mire aprendizajes y enseñanzas intercomunicados, vivenciados, identificados, no direccionados, ni jerarquizados para que las inseguridades se obvien hacia el enriquecimiento de los imaginarios individuales y sociales. Las verdades y las realidades no son algo que pueda establecerse científicamente, sino que se construye y reconstruye de una manera movediza y escurridiza, es aquello que cada grupo humano considera como propio, como decisivo para comprenderse a si mismo, con su propia historia en que los verbos se conjugan en tiempo presente, en un confrontar de acontecimientos desde vivencias compartidas.

La racionalidad como horizonte para el currículo, no se puede quedar en qué tanto es susceptible o no a la crítica, no se puede quedar en abstractos que no dan espacios a otros aspectos importantes; tampoco se puede reducir a en enlaces, emisiones verdaderas o falsas, eficaces o ineficaces, no se puede quedar ahí, porque la comprensión no es un sistema de reglas orientadas a la recta comprensión de cierto tipo de fenómenos, sino la reflexión sobre lo que acontece con el hombre cuando efectivamente comprende.

2.1.2.7 La deconstrucción para la emergencia hermenéutica

Es, deconstruir las formas de validez general de las normatividades radicales, éticas y estéticas, amparadas en filosofías con discursos cerrados y dogmáticos; intuir otros caminos a partir de emergencias hermenéuticas que viabilicen la interpretación desde los distintos ámbitos en los cuales se piense la educación, para que le de nuevos giros a palabras inicialmente oxigenadas en el modernismo, pero luego asfixiadas y adormecidas con el transcurso del tiempo: verdad, historia, naturaleza, racionalidad o método científico.

En ese sentido, es la superación de la noción clásica del conocimiento como espejo o representación de la realidad como herencia de la filosofía de la ilustración en la que los preceptos, los determinismos, las representaciones fueron de primer orden, llámese modernismo, positivismo, etc., preocupados por una concepción absoluta de ciencia.

La tarea de la deconstrucción en el currículo como pretensión fenomenológica, debe partir por indagar el sentido del ser. ¿Qué es ser?, como horizonte del ser-ahí o *Dasein*, ente que somos nosotros, en tanto comprensión de la condición humana como *a-letheia*- verdad desde la diferenciación y su desvelamiento, mostración y encubrimiento del ser.

2.1.2.8 La ironía para el desentrañamiento

Es la posibilidad de duda, de reto, de descubrimiento a nuevas palabras, de constantes abstracciones, no propiamente desde la metafísica.

No hay certezas fundamentales, ni experiencias, ni espacios, ni tiempos irrebables o proposiciones necesariamente verdaderas que pretendan referirse al mundo; hay rechazo a la única realidad del pensamiento y a los estados subjetivos indubitables. Esta posibilidad de la ironía en el lenguaje, concibe variaciones, diferencias de vocabularios y léxicos -que se reconocen y comparten- correcciones, ajustes de finalidades, o generación de cambios profundos hacia nuevas encrucijadas.

Así la díada currículo-formación docente, se transforma en ruptura epistémica, en la manera de pensar, percibir y valorar la realidad signada por un mundo global que interconecta pensamientos y fenómenos, sucesos y procesos donde los contextos físicos, biológicos, psicológicos, lingüísticos, antropológicos, sociales, económicos y ambientales, son recíprocamente interdependientes. Así, se reconoce la apertura a la experiencia de otras experiencias, como reconocimiento de sí mismo a través de lo extraño

2.1.2.9 La alteridad que reconozca al otro

Es la praxis pedagógica que reconoce al otro y lo apropia a su realidad histórica-social, identifica posibilidades y sueños; genera filiaciones y proyecciones propias de la comprensión y resignificación de los discursos. Es redimensión del concepto de formación para trascender, dilucidar el conflicto, forjar autonomía, transformar realidades, renovar procesos, contenidos y pensamientos impresionistas y ambiciosos.

La experiencia de la formación es un acontecimiento ético desde la relación con el otro de una manera incondicional más allá de todo contrato posible o de reciprocidad, es la pedagogía de la alteridad, novedad radical –nacimiento-, fragilidad y narración como construcción del relato, de una identidad y de una vida.

Es la búsqueda de espacios vitales del hombre en la relación con el otro y con la mediación de la cultura como posibilidad siempre abierta, en que para actuar en ella se podrá pensar en un ser humano sensible, creativo para ir "más allá". De ahí la necesidad de formar profesionales en la educación en relación con las nuevas expectativas en el ámbito político, económico, social y cultural, pero sobre todo desde un educador que se asuma desde el *ethos* en el cual esté inmerso de una manera permanente, cualitativa e impactante en la personalidad.

Ese mundo inter-subjetivo desde el *ethos*, es también esa urdimbre de relaciones en el sistema educativo que añoran el compromiso, el atrevimiento para lanzar nuevas propuestas desde ideales éticos y estéticos, un docente que viva los aprendizajes como prácticas liberadoras, lúdicas y creativas; a la institución como el ámbito que refleje la cultura desde la sensibilidad a la autoformación y autovaloración; o a la magnificación de valores progresistas compartidos; o a un discurso por la equidad, el mutuo reconocimiento desde la responsabilidad para con el otro que nos interpela y nos hace sujetos.

De esta manera el currículo se construye desde condiciones de posibilidad en que el sujeto se comprenda en la trascendencia y la exterioridad, en cuidado del otro y no en la reducción ontológica de lo otro a lo mismo.

2.1.2.10 La corporeidad como conciencia de sí

Es fenomenología de la corporeidad en que el cuerpo es un ser de dos dimensiones: un lado sensible se manifiesta tanto al prójimo como a mí mismo, y un lado sintiente sólo es accesible a mí mismo. Se parte de comprender que antes que tener cuerpo, es ser cuerpo, en tanto complejidad humana cúmulo de posibilidades físicas y culturales, es encuentro y constitución fundamental para la distinción fundamental entre lo objetual, lo instrumental y la alteridad. Es ser tú, ser con y ser en el mundo.

La corporeidad como categoría antropológica rebasa lo orgánico, es desvelamiento del ser e intencionalidad de la conciencia, es construcción espacio temporal a través del entorno del mundo de la vida cotidiana, es exterioridad, desde la cual se interioriza; hay un proceso de alteridad como habitante de mundo en el que el otro me supera, me construye y yo lo supero, lo construyo a él.

El currículo como posibilidad fenomenológica, no puede ser posible sino reconoce lo cotidiano, si no abre posibilidades de expresión inter-subjetiva, si se reduce a biologizar su condición en cosificación del humano, en que los umbrales como condición de sujeto quedan al margen de la realidad educativa; esta condición es instrumental soportada en la instrucción, mientras la corporeidad abre los manantiales a la formación del sujeto.

3. OTROS TRAYECTOS DE INSPIRACIÓN Y REALIZACIÓN INVESTIGATIVA

La presente investigación llama la atención sobre la urgente necesidad de indagar en supuestos que se enuncian y no se explicitan en las instituciones educativas, como los siguientes: reduccionismo de la pedagogía a esquemas instrumentales, poca comprensión de su carácter disciplinario e interdisciplinario, débil estado del arte sobre los avances nacionales e internacionales, ausencia de debates sobre enfoques y modelos pedagógicos,

en general, y de formación de docentes universitarios, en particular, precariedad de estímulos y débil sistematización de la investigación acerca del docente, desarticulación entre la investigación educativa y los currículos de formación de docentes y fragmentación entre los programas de formación para los niveles básico, medio y universitario.

Por esto, esta investigación es sólo el comienzo de un proceso en el cual la pregunta por el *ser* en formación, se constituye en posibilidad investigativa desde la fenomenología hermenéutica, como escenario problémico abundante en voces vivas extraídas de los sujetos, en contextos implícitos e inmersos en ricos matices de interpretación.

La Universidad en Colombia y en Latinoamérica, reclama la comprensión del problema de la formación de educadores desde otros horizontes de resignificación y de ruptura, otras racionalidades investigativas que aborden la esencia del ser desde su propia interioridad, sus propias percepciones, sueños y retos, en tanto la pregunta es por lo que sentimos y proyectamos y no por el señuelo tradicional del hacer como configuración de la educación; es el compromiso por la formación con otras expectativas y posibilidades abundantes en discursos y teorías iluminadoras. Categorías como cultura, ética, alteridad, pedagogía hedonista y autonomía, permiten pensar otras esferas de investigación, otras preguntas investigativas como:

¿Qué tanto la reflexión sobre la cultura en sus diversas manifestaciones y formas artísticas tiene simpatizantes en las distintas disciplinas en donde se forman los educadores?, ¿Cómo se traducen esas simpatías en sus contenidos programáticos?, ¿Será una simple tematización que no potencia imaginarios, sensibilidades, interpretaciones y emprendimientos acordes con su sentido histórico y social?, ¿Hay sensibilidad para pensarla como la actividad que contribuya en el mejoramiento de las condiciones de vida humana, de tal manera que le posibiliten un mayor grado de dominio de su ser?, ¿Cómo se asume su modo concreto de existencia?, ¿De qué manera la cultura se confronta hacia mayores grados de libertad y de beneficio comunitario en el permanente e infinito proceso de humanización?, ¿Qué piensan los estudiantes y egresados sobre su formación? o ¿Cómo comprender un currículo fenomenológico desde procesos inter-subjetivos?

Todos estos interrogantes aspiran a resignificar la formación de educadores desde unos procesos de investigación que posibiliten otros trayectos de inspiración y realización en donde la narratividad sea lenguaje e identidad de vida académica.

LISTA DE FIGURAS

Figura No 1 Ejes teóricos centrales en la autobiografía

Figura No 2- Antecedentes filosóficos del proceso investigativo

Figura No 3. Los tres momentos del proceso investigativo

Figura No 4. Esquema de los análisis actanciales.

Figura No 5. Los registros, los actores y su trama categorial.

Figura No 6. Campo y habitus en la Reforma Curricular de 1998.

Figura No 7. Representación actancial de la Reforma. En la teoría - En la práctica.

Figura No 8. Representación actancial en la Reforma: Principios – Normas

Figura No 9. Representación actancial: Las actitudes de los profesores

Figura No 10. Representación actancial: Tipos de aprendizaje.

Figura No 11. Representación actancial: Tipos de evaluación

Figura No 12. Representación actancial: Condición humana

Figura No 13. Representación actancial: El profesor ante el conocimiento y los saberes.

Figura No 14. Representación actancial: La tensión instrucción y formación

Figura No 15. Síntesis comprensiva de los actanciales.

Figura No 16. El currículo fenomenológico... Redes de sentido

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 Historias de vida

Anexo 2. Proceso de Atlas ti a las Historias de vida

BIBLIOGRAFÍA

Aceves, L. J. (1998). La Historia oral y de vida: Del recurso técnico a la experiencia de investigación. En *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México. Addison Wesley-Parsón.

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Álvarez, A. (1998). *Elementos para la crítica epistemológica de la investigación educativa*. SEP/UPN-Dirección de Investigación. México: Reporte de Investigación.

Apter, D. (1971). *Política de modernización*. Serie Mayor Núm. 5. Buenos Aires: Paidós.

Arvone, R. (1974). *Políticas Educativas durante el Frente Nacional 1958-1974*. Revista Colombiana de Educación (20). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Atkison, F. & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Madrid: Octaedro.

Barcena, F & Mélich J. C. (2000). *La Educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.

Bedoya, J. I. (2000). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos*. (Cuarta edición). Bogotá: Ecoe Ediciones.

Berger, L & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. (Decimoséptima reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Bernstein, B. (1985) *Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo*. Madrid: Akal editores.

Bloom, B. (1971). *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires: Ateneo.

Bourdieu, P. (1990). Algunas propiedades de los campos. En *Sociología y cultura*. México. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1988) *Espacio social y poder simbólico*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. & Waquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bouveresse, J. (1999) *Rules, Dispositions, and the Habitus, Bourdieu. A Critical Reader, Blackwell*. Oxford:

Bowles, S & Gintis, H. *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI

Bruner, J. (1972). *Hacia una Teoría de la Instrucción*. (Primera Reimpresión). México: Editorial Hispanoamericana.

Casas, A. M. (1998): *Docencia y nuevas formas de aprendizaje en universidades a distancia en Ibero América*. *Revista Iberoamericana de educación superior a distancia (RIED)*, (1, 2), 11-24. España.

- Castoriadis, C. (2002). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. El imaginario social y la institución. Vol. 2.* Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Clandinin, D. J & Conelly, F. M. (1991). *Narrativa e historia en investigación y práctica*, en D. Schon (comp). *Estudios de casos en la educación práctica.* Nueva York: Teachers College Press, p. 259.
- Colombia. Misión, economía y humanismo. (1958). *Estudio sobre las condiciones del desarrollo en Colombia.* Bogotá: Aedita, Le Bret, J.
- Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2000). *Formación de Profesores de Educación Superior. Programa Nacional.* Bogotá: Ibarra, O. A, Martínez, E. Russi. & Vargas de A. Martha.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1986). *Plan quinquenal de desarrollo educacional 1970 – 1974.* En *La Planeación educativa en Colombia 1950-1986.* Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Lineamientos Generales para la Formación de Educadores.* Bogotá.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de Educación del 8 de febrero de 1994. Capítulo I-II-III.* Serie Documentos Especiales. Bogotá.

Colombia, Universidad de Caldas. (1996). *Proyecto educativo institucional*. Manizales, Colombia.

Colombia, Misión, ciencia, educación y desarrollo & Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. (1997). Capítulo III, La Escuela, el maestro y su formación. *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá. Amaya, G. (Compilación).

Colombia, Universidad de Caldas. (1998). *Acuerdo 010 de 1998*. Manizales, Colombia.

Colombia, Universidad de Caldas. (2001). *Acuerdo 011*. Manizales, Colombia.

Colombia, Universidad de Caldas. (2002). *Reforma curricular*. Manizales, Colombia.

Colombia, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior & Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Flexibilidad y Educación Superior en Colombia*. Serie Calidad de la Educación Superior No 2. (3ª Edición). Bogotá. Díaz. M.

Colombia, *Algunos elementos Sobre la Reforma Curricular de la Universidad de Caldas*, Sepúlveda, G. L. E. (2003). Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

Colombia, Universidad de Caldas. (2004). *Evaluación y desarrollo de la reforma curricular. Temas estructurales*. Documento 2. Manizales, Colombia.

Colombia, Universidad de Caldas. (2004). *Evaluación y desarrollo de la estructura orgánica y de la reforma curricular, Temas estructurales*, Documento 3. Manizales, Colombia.

Colombia, Universidad de Caldas. (2004). *Foro sobre las reforma curricular y de la estructura orgánica*. Palacios, M. C., Sánchez, G. I., Jaramillo, J. & Arango, P. Manizales, Colombia: Universidad de Caldas.

Colombia, Universidad de Caldas. (2006). Factor de Procesos Académicos; En *Documento de Acreditación Institucional*. Manizales, Colombia.

Colombia, (s/f). *La Reforma Educativa del 90*. www.udistrital.edu.co. Bogotá.

Compayré, G. (1994). *La educación a través de la instrucción*. (Reimpresión). México: Trillas.

Comte, A. (1864). *Tour de filosofía positiva*. (2ª Edición). París: Garnier

Comte, A. (1978). *La teoría social del positivismo*. *Cuadernos de Causa*, (10). México.

Comte, A. (1979). *Filosofía positiva*. México: Editorial Porrúa.

Coombs, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península.

Corner, A. & Latorre, A. (1996). *Diccionario terminológico de Investigación Educativa y Psicopedagógica*. Barcelona: EUB.

Costa, J. Maestro, (1916). *Escuela y Patria*, Madrid: Biblioteca Costa.

Covarrubias, F. (1995). *Las herramientas de la razón. La teorización potenciadora intencional de procesos sociales*. Col. Textos. No. 3. México: Ed. UPN.

Da Silva, T. T. (1995). *Escuela Conocimiento y Currículo*. Ensayos críticos. Buenos Aires

Deleuzze, G. & Guattari, F. (1985). *Pretextos*. Barcelona: Paidós.

Deleuzze, G. & Guatari, F. (1994). *Mil Mesetas*. Valencia: Pretextos.

Deslauriers, J. P. (2.004). *Investigación Cualitativa*. Pereira: Papiro.

Díaz, M. (2000). *La formación de profesores en la educación superior colombiana: Problemas, conceptos, políticas y estrategias*. Bogotá: MEN

Durkheim, E. (1989). *Educación y Sociología*. México: Colofón.

Echeverry, J. A. (1996, 2do. semestre). Editorial- Monografía. *Educación y Pedagogía*, (14 y 15). Medellín, pp. 9 –12.

Federici, C & Mockus, A. (1984, 2do semestre). Límites del cientificismo en educación. *Revista Colombiana de Educación*. CIUP. Bogotá.

Fermoso, P. (1985). Teoría de la educación. *En una interpretación antropológica*. (pp.153-170). Barcelona: Ediciones CEAC, S.A.

- Fernández. J. González, M & Pujol. (1814). *Catecismo o instrucción popular*. Bogotá: Biblioteca Luís Ángel Arango.
- Florez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGrawHill
- Ferry, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por una pedagogía de la pregunta*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Macedo D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. (Sexta Edición). México: Siglo XX Editores.
- Foucault, M. (2000). *El Pensamiento del Afuera*. (Quinta edición). Valencia: Pretextos.
- Gadamer, H. G. (1984). *Verdad y Método I*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García, O. N (1999). *La idea de formación en la formación de educadores*. En Memorias Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Medellín.
- Giner de los R. Francisco (1915), Prólogo. *Ensayos sobre Educación*, Madrid: La Lectura (s.a.) B.I.L.E., año 39 (666).

- Giroux, H. (1997). *Los Profesores como Intelectuales. Hacia una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. (1era Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Glazman, R. & De Ibarrola, M. (1976). *Diseño de planes de estudios*. México: UNAM.
- Gómez, E. (2001). La pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes. En *la formación de educadores en Colombia. Geografías e imaginarios*. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gramsci, A. (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Ediciones Fontamara.
- Greimas, A. J. (1987). *Semántica estructural. Investigación Metodológica*. Madrid: Editorial Gredos.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículo*. (2ª Ed.). Madrid: Morata.
- Gutiérrez, B., Mejía, L., Muñoz, F., Peña, E. & Portela, G. (1996). *Indagación al Cuerpo como mediación simbólica en el aula*. Tesis de Magíster no publicada. Pontificia Universidad Javeriana y Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.
- Gutiérrez, E. F. & Perafán, E. L. (2002). *Currículo y Práctica Pedagógica*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.

Gutiérrez, E. F. (2002,15 de marzo). *Autonomía y Currículo*. Conferencia presentada en el Seminario Permanente de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño. Pasto, Colombia.

Gutiérrez, E. F. (2003). *Hacia una reconceptualización de curricular: Reforma y política educativa*. Simposio Nacional Currículo, flexibilidad, aprendizaje, políticas educativas y calidad de la formación. Cali, Colombia: Universidad Santiago de Cali.

Habermas, J. (1984) *Ciencia y técnica como ideología*, Madrid: Tecnos.

Habermas, J. (1984). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1996). *Ciencia y técnica como Ideología*. (1era reimpresión). México.

Heidegger, M. (1986). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer: (Décima sexta edición). Tübingen.

Heidegger, M. (2002) *El ser y el tiempo*. (Décima reimpresión). México: Fondo de Cultura Económica.

Herbart, F. (s.f.). Bosquejo para un curso de pedagogía. Traducción Lorenzo Luzuriaga.

Ciencia y Educación. Numeral 1. Madrid: Ediciones de la lectura.

Herrera, M. & Low, C. (1994). *Los Intelectuales y el despertar cultural del siglo: El caso*

de la Escuela Normal Superior, una historia reciente y olvidada. Santafé de Bogotá:

Imprenta Nacional.

Honore, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid:

Narcea.

Horkheimer, M. (1974). *Teoría Crítica*. Buenos Aires: Amorrurtu.

Horkheimer, Max. (1995). *La teoría crítica, ayer y hoy*. En *Sociedad en transición: estudios*

de filosofía social. Barcelona: Península.

Horkheimer M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*, Barcelona: Paidós.

Horkheimer M. & Adorno T. W. (2001). *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Trotta.

Imbernón, F. (1997). *La Formación del Profesorado*. Barcelona: Paidós.

Ipland, J. (1998). *El Concepto del Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva, España:

Editora Andaluza.

Kant, E. (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

- Kant, E. (1985). *Tratado de Pedagogía*, Traducción Maldonado Bogotá: Ediciones Rosaristas.
- Kanz, H. (1993). *Kant y la pedagogía*. Perspectivas. Vol. XXIII, No. 3, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. París, pp. 837-854.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. (3ra. Edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Latorre, A. Del Rincón & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*.
- López, E. N. (2001). *La Deconstrucción Curricular*. Bogotá: Colección Seminarium Magisterio
- Lucio, R. & Serrano, M. (1992). *La educación superior, tendencias y políticas estatales*. Bogotá: Ed. Universidad Nacional-IEPRI.
- Luhmann, N. (1998). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Mc Laren. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.
- Marcuse, H. (1995). *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta Agostini.

- Martínez, B. A., Noguera, C. E. & Castro, J. O. (2003.) *Currículo y Modernización. Cuatro Décadas de Educación en Colombia*. (2ª edición). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez, M. M. (2004). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, B. J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Colección Educación, crítica & debate. Madrid.
- Martínez Bonafé, J. (1991). *Proyectos curriculares y práctica docente*. Sevilla: Díada.
- Maturana, H. (2002). *El sentido de lo Humano*. (Undécima Edición). Santiago: Dolmen Ediciones.
- Mélich, J.C. (1997). *Del Extraño al Cómplice*. (1era reimpresión). Barcelona: Antropos.
- Mélich, J.C. (1998). *Antropología Simbólica y Acción Educativa*. (1ª Reimpresión). Barcelona: Paidós.
- Mélich, J.C. & Barcena, F. (2.000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Merieu, P. (2002). *Formación de profesores y aprendizajes*, Conferencia Universidad Santiago de Cali, Cali, Colombia.

Miñana, C. Villasagra, E. & García, M. (1975). *Crítica a la Razón Práctica*. Traducción México: Ed. Porrúa.

Miñana, C. (2006). *De la misión de la UN: Un esfuerzo por entender el punto de vista de los reformadores*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Morín, E. & Kern, A. B. (1993). La Reforma del Pensamiento. En *Tierra Patria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Múnera, R. L. (1998). *Rupturas y Continuidades. Poder y movimiento popular en Colombia 1968 – 1988*. Bogotá: Editoriales Iepri.

Natorp, P. (1975). *Propedéutica Filosófica, Kant y la Escuela de Marburgo y Curso de Pedagogía Social*. México: Editorial Porrúa.

Nevo, D. (1995). *School- Based Evaluation. A Dialogue for School Improvement*, New York: Pergamon.

Ospina, W. (2001). *Es tarde para el hombre*. (Cuarta edición). Bogotá: Norma.

Patton, M. Q. (1990). *Evaluación cualitativa y métodos de investigación*. (2da. Edición). California: Sage Newbury Park.

Pintos, J. L. (2000) *Construyendo Realidad(es): Los Imaginarios Sociales*. Página de Internet <http://web.usc.es> , Santiago de Compostela, España.

- Porlán, A. R. (1993). *El diario del Profesor*. (2a Edición). Sevilla, España: Díada Editoras.
- Porlán, R. & Rivero A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Serie Investigación y Enseñanza: Sevilla, España.
- Portela, G. H. (1981). *Memorias Práctica Docente*. Universidad Central del Valle. Tulúa, Colombia.
- Ray, M. A (1994). *The richness of phenomenology: Philosophic, theoretic, and methodological concerns*. En J.M. Morse (Ed.). *Critical issues in qualitative research methods*, pp. 117-135.
- Restrepo, B. (1983, 1er. semestre). Las facultades de Educación: evolución, situación actual y tendencias hacia el futuro. *Estudios Educativos*. Manizales, Caldas, Colombia, (18), pp. 26 –28.
- Ricoeur, P. (1986). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la Acción. Ensayos de hermenéutica II*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ríos, S. T. (2004). *La configuración de sentidos en un grupo de jóvenes Liceanos de Sectores populares: Un acercamiento Hermenéutico al mundo juvenil escolar*. Memoria para optar al título de Doctor. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Facultad de Educación. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación,
Santiago de Chile.

Rodríguez, R. J. M. (1963). *Panorama de la educación colombiana*. Medellín: Bedout.

Sacristán, J. G. (1995). Aproximación al concepto de currículo. En: *El currículo una reflexión sobre la práctica* Madrid: Morata,

Sáenz, J, Saldarriaga, O. & Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1906. Vol. I*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Santillana. (1997). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. México: Santillana.

Santoni, A. R. (2001). (Introducción): *Rostros Históricos de la Educación. Miradas, estilos, recuerdos*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad de la UNAM y Fondo de Cultura Económica. Aguirre, M. E. (Coordinadora).

Schütz, Alfred & Luckmann, Thomas. (1977). *La estructura del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Schutz, A. (.2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. (Primera reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu

- Serna, A. J. (Enero de 2002). Palabras y Sentido. *Ciencias Humanas* (28), Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, UTP.
- Soetard, M. (1994). La filosofía de la educación en Rousseau. *Perspectivas*, XXIV(4), UNESCO. París, pp. 435-448.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del curriculum*. (Cuarta Edición).Madrid: Ediciones Morata.
- Suárez, R. P. (2000). *Núcleos del saber pedagógico*. Bogotá: Editores Orión.
- Tedesco, J.C. (2001). *Los nuevos desafíos de la formación docente*. En La formación de educadores en Colombia. Tomo I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Tiramonti, G. (1998). Regulación social y reforma educativa. En FLACSO. *La formación docente*, (p. 76). Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1973). *Principios Básicos del Currículo y la Instrucción*. Buenos Aires: Troquel.
- Vargas, A. (1996). *Políticas y Armas al Inicio del Frente Nacional*. 2ª Edición. Bogotá: Imprenta Universidad Nacional de Colombia.
- Vásquez, C. A. (1960). *Historia Crítica del Frente Nacional*. Colección Pensamiento Político. Bogotá: Ediciones Foro Nacional para Colombia.

- Vierhaus, Rudolf. (2002, mayo-agosto). Formación- Bildung. (Separata) *Revista Educación y Pedagogía* XIV(14 y 15). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Von Hayek, F. (1998). *Los fundamentos de la libertad*. (Sexta edición). Madrid: Unión editorial. S.A.
- Westbrook, R. (1993). John Dewey: *Pragmatismo y pedagogía*. Perspectivas: XXIII, No. 1, UNESCO, París, pp. 289-305.
- Yarce, J., Lopera, & Pacheco, I. (2002). *La Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Santillana.
- Yung, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Zambrano, L. (2000). *La Mirada del Sujeto Educable*. Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- Zambrano, L. A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano, L. A. (2002). *Los Hilos de la Palabra*. Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- Zambrano, L. A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá: Cali: Cooperativa Editorial del Magisterio.

