

Cecilia Correa de Molina\*\*

# Auto-organización curricular en el contexto de la emergencia de una ética global: formación del estudiante y calidad de la educación\*

Curricular auto-organization in the context of a global ethics emergency: Students formation and education quality

Auto-organizaçao do currículo no contexto de emergencia Ética global: A formacao do estudante e qualide do ensino

## Resumen

El contexto de ubicación del artículo se mediatiza en la investigación y producción que se ha venido realizando en los últimos diez años, auscultando desde otras miradas, orillas y posturas epistemológicas, la realidad educativa en sus diferentes manifestaciones, consolidando una urdimbre epistemológica, teórica, metodológica y transdisciplinar en la perspectiva del pensamiento eco-sistémico, el aprendizaje integrado, in-

Fecha de recepción del artículo: 04 de febrero de 2010.

Fecha de aceptación del artículo: 12 de abril de 2010.

\* Artículo de reflexión producto de la investigación que la autora adelanta en el grupo "Desarrollo pedagógico", línea Currículo, ciudadanía y gobernabilidad social".

\*\* Postdoctora en "Currículo, subjetividad y construcción de ciudadanía", CIPOST, Universidad Central de Venezuela. Ph.D. en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica Enrique José Varona, Habana, Cuba. Mg. en Administración educativa, Universidad Externado de Colombia, Bogotá D. C. Socióloga, Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla y psicopedagoga, Corporación UNICOSTA, Barranquilla. Coordinadora línea de investigación del doctorado en Ciencias de la Educación Universidad del Atlántico-RUDECOLOMBIA. Correo electrónico: correa@uniatlantico.edu.co.

tegral e integrador, centrado en la capacidad creadora del estudiante, del docente y de la organización escolar, la dimensión dialéctica de la subjetividad, los niveles de la realidad, de la conciencia y la autonomía. Lo anterior, en una postura paradigmática que busca la valoración de la vida, la libertad, la flexibilidad, la equidad, la paz, la creatividad y la contextualización histórica, en un marco de rupturas de aquellas orientaciones formativas centradas en el aprendizaje académico repetitivo.

## Palabras clave

Pensamiento eco-sistémico, complejidad, currículo, subjetividad, calidad de la educación, emergencia, incertidumbre, pedagogía liberadora.

## Abstract

The location article context is centered on the investigation and production that has been done during the

last ten years, searching the educative reality on its different presentations, from other points of view and epistemological thinking, consolidating an epistemological, theoretical, methodological and multidisciplinary warp on the systemic thinking point of view, the integral, integrated and integrator learning, focused on the students, teachers and schools building capacity, the dialectical dimension of the subjectivity, the reality levels of teaching and the autonomy. The last mentioned ideas should be taken as a part of a paradigmatic point of view that looks for the valuation of the life, freedom, flexibility, equity, peace, creativity and the historic contextualization, in an environment of those formative orientations focused on the repetitive Academic learning.

#### Key words

Ecosistemic thinking, subjectivity, education quality emergency.

#### Resumo

O contexto do artigo localiza-se na pesquisa e produção que tem sido feitas nos últimos dez anos, procurando outros olhares, fundamentos e posturas epistemológicas, a realidade do ensino nas suas diferentes manifestações, consolidando assim uma rede epistemológica, teórica e transdisciplinar na perspectiva do pensamento eco-sistêmico, a aprendizagem integrada, abrangente e inclusiva, centrada na capacidade criadora do aluno, professor e na organização escolar, a dimensão dialéctica da subjetividade, os níveis da realidade, da consciência e da autonomia. Essas noções, numa postura paradigmática que procura uma definição histórica, no âmbito da ruptura das orientações formativas centralizadas na aprendizagem académica repetitiva.

#### Palavras-chave

Eco-pensamento sistêmico, a complexidade, o currículo, a subjetividade, a qualidade da educação, a emergência, a incerteza, a pedagogia libertadora.

#### LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN ENTRE LA EMERGENCIA Y LA INCERTIDUMBRE: LA RESPONSABILIDAD SOCIAL DEL CURRÍCULO PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y HUMANA

El trabajo se configura a la luz de la acción académica e investigativa en diferentes contextos del Grupo de Investigación "Desarrollo pedagógico", de la Universidad del Atlántico, Barranquilla, Colombia, en la línea "currículo, subjetividad y desarrollo humano integral",

buscando desentrañar la dinámica de las tendencias ligadas a las condiciones objetivas y subjetivas en que se desarrolla la práctica educativa; las tensiones y emergencias relacionadas con un sujeto estudiante separado de su objeto, percibiendo una realidad estática (Guillaumin Tostado, 2006, p. 201), cuya urgencia es encontrar otro tipo de puerto desde el cual se le posibilite la reconfiguración de un nuevo punto de comprensión de dicha realidad para enfrentar las incertidumbres y los vacíos cada vez más evidentes del papel histórico de la educación, tomando como punto de partida la vida por ser uno de los valores más importantes compartidos por todas las sociedades y culturas, y por ello, su concepción social debe estar ligada al currículo para un aprendizaje integral, integrado e integrador, en el siguiente sentido buscado: "la cosa más bella que se puede sentir es el lado misterioso de la vida y el auténtico valor del ser humano, depende, en principio, de en qué medida y en qué sentido haya logrado liberarse del yo. Aquel que considera su vida y la de sus semejantes carente de sentido, no solo es desdichado sino poco hecho para la vida" (Einstein, A., 2002, p. 10).

El paradigma de la complejidad y la pedagogía crítica liberadora, mediado por una práctica pedagógica dialógica (Beltrán, R. 2005, p. 20) desde la investigación acción participación para la transformación, son el hilo conductor de la investigación. Una postura de esta naturaleza, implica una concepción epistemológica que propicia la construcción de saberes, currículos y didácticas alternativas más de cara a las realidades sociales, culturales, económicas y políticas emergentes para darle sentido a las acciones individuales y colectivas. Subyace en esta intencionalidad transformadora, el firme intento de intervenir en la racionalidad en la que la pedagogía y la educación se han venido apoyando para direccionar el proceso formativo de las generaciones humanas, en la búsqueda del reconocimiento de las subjetividades, incentivando la autodidáctica para lograr la verdadera reforma de la educación, de las organizaciones escolares y del pensamiento (Morín 1999, p. 11), y de esa manera, la enseñanza no se limite a transmitir saber puro sino una cultura que permita comprender la condición humana y ayude a vivir mejor.

Los valores epistémicos que motivan a la reforma del pensamiento desde los actos educativos en la perspectiva de la complejidad son: a) conocer, para hacer, mediante la articulación de los conocimientos y la acción para la transformación; b) conocer para crear nuevos conocimientos, más allá de una racionalidad técnico instrumental; c) conocer para reorientar la episte-

mología del conocimiento, poniendo a prueba las categorías conceptuales con las que trabajan los maestros y maestras, haciendo comprensible la realidad que se requiere conocer e intervenir, en una visión transdisciplinaria, mediante la cual se genere un sistema de conocimientos unificados y multidimensionales en torno a la unidad organizada del ser humano y el universo, concepción desde la cual se erige el proyecto de unas nuevas ciencias de la educación, a partir de ellas se reclama un nuevo estatuto epistemológico que posibilite la comprensión integral de lo educativo, para contrarrestar el impacto nefasto de la fragmentación del saber y el monolingüismo pedagógico.

Es posible que una concepción de esta naturaleza, posibilite la comprensión de la subjetividad la cual se concretiza en la trama de percepciones, aspiraciones, memorias, saberes, sentimientos, emociones, intereses, y expectativas que dan una orientación para percibir y actuar en el mundo. La interpretación y actuación contiene por fuerza al sujeto y al objeto en una dimensión espacio-temporal que constituye el recorrido histórico de la experiencia cultural interiorizada de manera individual: la subjetividad. Se convierte en una especie de puente entre el contexto sociocultural y la forma como cada sujeto se apropia de las experiencias que constituyen dicho contexto. La subjetividad es aquella dimensión inseparable de la persona, pero al mismo tiempo es frágil y cambiante. De allí la importancia de la orientación que se defina desde el proyecto educativo. (Correa, 2003, p. 33).

A partir de la cooperación transdisciplinaria, se pretende avanzar a la construcción de saberes globales y fiables del fenómeno educativo en su contexto sociocultural, para que el ser humano dé respuesta a los desafíos emergentes de los escenarios de desarrollo, mediante la articulación de conocimientos, valores y acciones, expresión de la elevación de la autoconciencia. El gran desafío ético al que se enfrenta la práctica educativa, es hacer emerger un nuevo currículo, una nueva didáctica y una nueva escuela en la pureza de sus principios (Dubet F. 2006, p. 87) a partir de los cuales y desde el corazón del aula de clase, se propicie otro tipo de formación consecuente con la necesidad de restauración de lo humano en la escuela y en el planeta.

Se aboga en la investigación por la concepción del ser humano, del conocimiento en general y del educativo en particular, coherente con un pensamiento ecosistémico y transdisciplinario, reflejo tangible de una nueva forma de pensar, de articular la investigación con

la educación y la formación, colocando en el mismo escenario, el conocimiento, la subjetividad, el pensamiento y la acción para la transformación, tal como lo conciben Maturana y Varela desde la biología y la neurociencia, Bohm, Wilber y Sheldrake desde la física y la epistemología, Morín, desde la filosofía y la sociología. Nos enfrentamos a una concepción que nos abre nuevos horizontes en la educación al proponer la incorporación, en los currículos y en los procesos educativos, de la vertiente de la subjetividad en interacción con el pensamiento y la acción, si se tiene en cuenta que no es posible interpretar ningún tipo de acción humana, desligada de la emoción.

El grupo de investigación en su historial ha venido abordando diferentes problemáticas transversales al sentido dialógico del currículo en una formación más de cara a la realidad local-global, reflejado en los siguientes proyectos: "El currículo en la perspectiva de las subjetividades participantes en las prácticas pedagógicas para la formación integral de los estudiantes" (Tesis doctoral, 1998-2003), "La formación permanente del docente y la transformación cualitativa de su actuación pedagógica: relaciones y conexiones con el proceso formativo del estudiante", "Escuela, persona y ciudad: educación, moral cívica y ciudadanía en el contexto de la gobernabilidad social" (Investigación postdoctoral, 2008-2010).

El compromiso con la investigación responde a la problemática identificada en el debate acerca de la calidad educativa vigente en América Latina, respecto a la desmotivación y los desencuentros del estudiante en el aula, la desesperación, tensiones e incertidumbres de los docentes, frente a las presiones de los cambios vertiginosos de la sociedad, las sucesivas reformas educativas sin la consecuente evaluación de impacto y la presión administrativa de un currículo y una didáctica prescriptiva, centrados en la transmisión de información, muchas veces religadas de la realidad social, cultural y económica.

De esa manera, lo que debería ser un currículo gratificante, se convierte en la mayoría de los casos, en una carga emocional llena de tensiones para los docentes y estudiantes. Frente a esto, investigadores como Cassassus Juan (2007), plantea que los acontecimientos, en particular los de la primera y segunda guerra mundial y la investigación en el siglo XX, terminaron por mostrar que el modelo racionalista de concebir al ser humano era insuficiente y limitado para explicar las conductas de las personas, si se tiene en cuenta que no

ciones como las “funciones en redes” o el “sentimiento de interdependencia” son formas de actuar que nos ponen en el camino dialógico con otras personas y otros saberes.

Este tipo de acciones y conductas orientadas hacia “el otro”, no pueden ser explicadas en toda su magnitud por el modelo racionalista, por su limitación para comprender estas formas de actuar de los seres humanos. Aparentemente hay otras fuerzas diferentes de las de costo/beneficio y el interés personal que también nos impulsa a la acción.

Este cambio en la manera de concebir al ser humano tiene una base científica fundamental, se le puede encontrar tanto en el pensamiento económico y en la reflexión filosófica, como en la investigación científica, lo vemos por ejemplo, en las investigaciones sobre neurobiología, ciencias cognitivas, economía, psicología, sociología, antropología y otras ciencias supuestamente más apartadas como la cibernética, las cuales cuestionan la concepción racionalista que se ha construido históricamente de los seres humanos y penetran en un escenario histórico donde lo emocional (la dimensión subjetiva-las emociones) juega un papel de primer orden. La idea de que la racionalidad era la única fuerza capaz de guiar las acciones humanas, fue reemplazada por otra más amplia y compleja.

Lo que se busca destacar con este señalamiento es que los seres humanos son seres racionales y emocionales; dos estados que interactúan y es posible que en las manifestaciones de la conducta prime uno de estos estados o en su defecto, se manifiesten en equilibrio y desde la investigación se pretende avanzar en el conocimiento de la subjetividad de los estudiantes, dimensión generalmente olvidada en los currículos y en las prácticas pedagógicas.

Es muy reciente la incursión de la vida emocional en las escuelas, sin embargo, ha sido un proceso tímido, el estudiante en términos generales es escindido en el mundo escolar, su dimensión subjetiva, emocional, se le deja a los psicororientadores, se desconecta del aula de clases, lo fundamental es la racionalidad del estudiante para almacenar información y repetirla cuando sea necesario, totalmente desarticulada de su dimensión subjetiva. “El sujeto construido en las escuelas es un individuo desocializado” Jociles M y Franzé A. (2008, p. 34), aulas con estudiante siempre mirando al frente atendiendo de manera individual la voz individual del docente.

Para poder avanzar hacia procesos curriculares sistémicos e integrales, se requiere el reconocimiento de la dimensión emocional tanto de los estudiantes como de los docentes. Los principios de la educación deben basarse en una concepción más compleja e integrada, concibiéndonos como especie y como personas. A pesar de que todos los seres humanos como especie tienen la misma naturaleza y como personas somos originales. Si se concibe como persona, no solo es posible la percepción como seres diferentes los unos a los otros, sino a su vez, como seres complejos cuya integración responde a la voluntad de identidad. La autenticidad tiene que ver con la fidelidad que se tenga de la originalidad.

### **¿QUÉ PUEDE SUCEDER EN UN AULA DE CLASES SI SE PRETENDE OBSERVAR LA COMPREENSIÓN EMOCIONAL?**

El aula es un sistema de relaciones entre estudiantes y docentes y entre estudiantes-estudiantes, “son el corazón de toda escuela” (Jackson P. y Boostrom R. 2003, p. 19) en consecuencia, la comprensión/incomprensión emocional no depende exclusivamente de capacidades individuales, sino también de que los sistemas en los que se dan las relaciones entre personas, en especial el aula de clases, promuevan o inhiban las relaciones cercanas y sostenidas en el tiempo.

Nos enfrentamos a una concepción que nos abre nuevos horizontes en la educación al proponer la incorporación, en los currículos y en los procesos educativos, de la vertiente de la subjetividad en interacción con el pensamiento y la acción.

Una visión sistémica del aula, nos devela que ésta es un espacio ecológico de relaciones entre personas y precisamente la experiencia de aprehendizaje es algo que ocurre anidado en la frágil ecología del aula. La estabilidad ecológica se logra en la medida en que todos los que participan de la experiencia tengan conciencia de la mutua dependencia. La ruptura de la ecología del aula, por cualquier incidente por mínimo que sea, impide que ocurra el aprehendizaje. Esto conduce a la propuesta de que el docente debe tener una comprensión emocional en el aula, y ubicar a cada estudiante según la manifestación de esta dimensión y su articulación con las otras dimensiones.

El hiato entre la subjetividad del estudiante y los modelos curriculares es cada día más profundo. Se cuenta con profesores especializados en cada disciplina del plan de estudios, sin ocuparse de establecer las necesarias relaciones y conexiones con otros ámbitos del conocimiento, dejando de lado la evolución de la conciencia y de la condición humana y para la civilización de la religación de las que nos habla Morín E. “las mentes jóvenes pierdan sus aptitudes naturales para contextualizar los saberes y para integrarlos en los conjuntos a los que pertenecen por el desconocimiento de que el “conocimiento pertinente” es el que es capaz de situar toda información en su contexto y si es posible en el conjunto en el que esta se inscribe. Inclusive, es posible, decir que el conocimiento progresa principalmente no por sofisticación, formalización y abstracción, sino por la capacidad para contextualizar y totalizar” (1999, p. 15).

La necesidad de evaluar la calidad de la educación, conduce al planteamiento de que la calidad debe evaluarse mediante la evidencia de indicadores de transformación de la sociedad. Cuando una sociedad gracias a su acción educativa es capaz de generar indicadores tales como: la inclusión social de los ciudadanos y ciudadanas, el profundo sentido de pertenencia comprobable por el compromiso de los moradores con cada una de las dimensiones de su entorno vital, la capacidad de que esos ciudadanos y ciudadanas en articulación con sus procesos de maduración personal tengan acceso a las diversas oportunidades que la sociedad global les presenta, el desarrollo de una profunda cultura ciudadana potenciadora del concepto de “ciudad educadora”. Que sea evidente en cada acción humana el amor y compromiso con la ciudad y que la cultura ciudadana se convierta en puntal vivencial de la calidad educativa, son intencionalidades en las que se mueve el proyecto de investigación.

Cuando se hace un abordaje desde el sentido global y complejo de la eficiencia del servicio educativo en países como Colombia, no se puede desconocer que aún antes de la incorporación de los niños y niñas al sistema formalizado de la educación, ya sus derechos básicos han sido vulnerados, de tal forma que estos niños y niñas ingresan al sistema escolar con profundos déficits en capital cultural, social, afectivo y nutricional y la escuela, la sociedad y la familia, fenecen ante la ausencia de “capital cívico” “de hecho el principio de reducción y el de disyunción que ha reinado en las ciencias, incluidas las humanas (que de este modo se han vuelto inhumanas), impiden pensar lo humano” (Morín E., 2008, p. 15).

Cuando se habla de materializar el derecho a una educación de calidad es porque se busca propiciar un impacto social en la transformación tanto de la estructura humana como de la sociedad y no únicamente incrementar la cobertura de la educación, en muchos casos en condiciones objetivas y subjetivas deprimentes, especialmente por la falta de claridad epistemológica y teórica que se conjuguen en la relación dialéctica teoría práctica y políticas educativas de largo alcance.

Hay realidades que no se deben seguir ignorando en los proyectos educativos, por la exagerada fragmentación, lo cual solo sirve para usos técnicos, dejando de lado la consideración de la vida humana en el marco de sus relaciones y conexiones, mediante la integralidad de los conocimientos, por ejemplo: Colombia tiene 42 millones de habitantes, de los cuales 23 millones están en la línea de pobreza, con más de 8 millones de menores en situación de extrema pobreza; de un total de 15 millones de menores, 2.7 millones, están por fuera de la escolaridad, invisibilizados en las políticas estatales, cada vez más las avenidas y las esquinas están invadidas de niños, niñas y jóvenes en el “rebusque de la supervivencia”. Se calcula que por lo menos unos 7 millones de menores sufren de algún tipo de maltrato (Yepes A., 2009).

Una situación de esta naturaleza, demuestra que el debilitamiento de la percepción global del papel de la educación en la formación de las generaciones, debilita a su vez, la responsabilidad tanto del Estado, como de las diferentes instancias y agentes comprometidos en la problemática, pues cada cual en el marco del individualismo, se hace responsable de su tarea específica, con un profundo debilitamiento de la solidaridad orgánica, la democracia y la inclusión. De esta manera, el estudiante, pierde el derecho a un conocimiento totalizante y sistémico, que lo ponga de cara a su realidad social.

En la medida en que el menor va ascendiendo en la escala educativa, va percibiendo fragmentariamente las debilidades de su proceso educativo y frente a la realidad circundante comienza a preguntarse ¿para qué estudia?, ¿cómo salir del agujero negro si su familia no cuenta con los recursos económicos para apoyarlo? Muchas de estas situaciones son evidentes en los diferentes escenarios donde se viene realizando el macroproyecto de investigación acerca de la calidad de los procesos formativos en el contexto de la dimensión subjetiva de los estudiantes en el Caribe colombiano.

Entre las causas más comunes identificadas en la investigación encontramos: un tipo de educación y calidad no motivante en relación a las condiciones subjetivas del estudiante; la necesidad de sobrevivencia muchas veces supera la motivación para el estudio: en muchos casos, se identificó una escuela centrada en el modelo pedagógico transmisionista e incapacitada para hacerle frente a las situaciones relacionadas con el proyecto de vida de los estudiantes, quienes terminan desescolarizados por presentar problemas de comportamientos.

En un 80% de los estudiantes de grados 10 y 11, se evidenció una subjetividad descontextualizada, rasgos de proyectos de vida muy ambiguos. Estudiantes que no tienen definido un norte respecto a su vida porque no saben realmente quiénes son ni qué papel cumplen en su medio familiar, social y escolar. Ambigüedad en los objetivos relacionados con la superación integral lo que reafirma una dependencia hacia los dispositivos pedagógicos relacionados con el conformismo. Dispositivos formalizados para la superación de las dificultades académicas reforzadores de la cultura de la dependencia y mediocridad.

Para conocer al otro, sin duda es preciso percibirlo objetivamente, estudiarlo objetivamente a ser posible, pero también hay que comprenderlo subjetivamente. El desarrollo de un conocimiento objetivo del mundo debe ir a la par de un conocimiento intersubjetivo del otro. (Morín E., 2008, p. 88).

En la subjetividad del estudiante es muy vaga la representación del proyecto educativo del respectivo centro escolar, nunca fueron convocados para su construcción, no tienen idea del significado del mismo, ni qué papel juega en su proceso educativo. La representación social que tienen de la personería escolar y de los representantes de los organismos colegiados, están claramente asociados a los modelos de poder político y económico que han internalizado de su medio social. El estudiante en términos generales, incluso de niveles universitarios, desconoce el diamante en bruto de su vida subjetiva, de sus potencialidades emocionales, las cuales son en la mayoría de los casos desperdiciadas, por lo tanto, muchos son presa fácil de las adicciones. Se desconoce que el estudiante en tanto individuo es "irreductible. Cualquier tentativa de disolverlo en la especie y en la sociedad es aberrante. Es el individuo humano el que dispone de las cualidades de la mente, dispone de la conciencia y de la plenitud de la subjetividad" (Morín E., 2008, p. 78).

Pese a esto, en el 45% de los estudiantes se evidencia una subjetividad frágil en lo atinente a la comunicación afectiva, desarraigo del amor, el vacío y la soledad que experimentan al no sentirse comprendidos ni por los padres ni por la mayoría de los docentes, quienes desconocen su mundo emocional, sus motivaciones, intereses, expectativas, gustos y preferencias: baja autoestima, la que muchas veces propicia actitudes suicidas, sobre todo cuando fracasan escolarmente. En términos generales, hay un total desconocimiento en los proyectos educativos en lo que Morín, E. (2008, p. 57), denominó "la trinidad individuo-sociedad-especie; trinidad cerebro-cultura-mente". El desarrollo de la individualidad humana, depositaria del pensamiento, la conciencia, la reflexión y la curiosidad, no debe llevar a los maestros y maestras con sus prácticas pedagógicas homogeneizantes a reducir la condición humana del estudiante a la sola individualidad, "la posibilidad de autonomía individual se actualiza en la emergencia histórica del individualismo, al tiempo que sigue siendo inseparable del destino social histórico" (Morín, E., 2008, p. 78).

"Una condición esencial del sujeto es la aptitud para objetivar, empezando por la aptitud para objetivarse a sí mismo, a reconocerse, según la expresión de Paul Ricoeur, "así mismo como al otro" (Morín E. 2008, p. 87). En el análisis de las relaciones y conexiones de los directivos docentes, con sus condiciones objetivas y subjetivas, se identificaron muchas dudas, vacíos, incertidumbres y tensiones en relación a su papel histórico frente a la intensidad de los cambios socioeconómicos, culturales y políticos.

La tensión localización-globalización se percibe como un escenario para el que no están preparados ni en lo material ni en lo inmaterial, en consecuencia, muchas de las medidas que circulan obligatoriamente en el contexto de la llamada "gestión estratégica para la calidad de la educación", son asumidas de manera instrumental para darle cumplimiento al mandato oficial. Es evidente un desconocimiento de la dialéctica de la mundialización que nos plantea Morín E. (2008, p. 257), en los siguientes términos: La mundialización también se concretiza en que cada parte del mundo forma, cada vez más, parte del mundo, y que el mundo, en tanto todo, está cada vez más presente en cada una de sus partes. Esto se verifica no sólo en las naciones y los pueblos, sino también en los individuos. Al igual que cada punto de un holograma contiene la información del todo del que forma parte, igualmente el mundo en tanto que todo está cada vez más presente en cada individuo.

Esta forma de concebir y desarrollar el proyecto educativo y el currículo se entiende como un dispositivo que estanca profesionalmente la conciencia del docente, ya que lo absolutiza en la toma de decisiones, desconociendo su práctica pedagógica autónoma, global e integral.

Los esfuerzos personales que muchos docentes realizan en torno a la formación permanente como parte fundamental del proyecto de vida, se pierde muchas veces en la cotidianidad escolar, porque la actualización y las nuevas realidades intelectuales en algunos casos, más que motivación para la institución educativa, se convierte en obstáculo. El docente de hoy, en comparación al 90% de los docentes de años anteriores, ha superado en parte la dependencia de la formación permanente a los ascensos en el Escalafón Nacional,

se evidencia un notable avance de docentes, realizando especializaciones, maestrías y doctorados preocupados por la necesidad de transformación de su acto pedagógico, sin embargo, el avance epistemológico y teórico en lo atinente a una práctica pedagógica, centrada en una concepción que situó al estudiante en su contexto y en su subjetividad, buscando las relaciones, conexiones, las interacciones y retroacciones, entre los distintos fenómenos que tienen que ver con la formación integral del estudiante, es muy escasa. Se trata de que el maestro y la maestra, reconozcan la unidad humana de sus estudiantes y de él mismo a través de las diversidades individuales y culturales, en el escenario de la unidad humana.

Es aquí donde se evidencia la necesidad epistemológica expresada por Morín: La reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza (1999, p. 21).

El conocimiento de la realidad educativa en las organizaciones escolares no se descubre ni se posee "es el

resultado de la transformación objetiva y subjetiva que lo produce dentro del mismo proceso de investigación", tal postulado tiene su soporte teórico en Vigotsky (1979), cuando explica el desarrollo psicológico a partir del hecho de que los seres humanos son participantes activos de su propia existencia y de que en cada estado evolutivo el sujeto adquiere los medios necesarios para poder modificar su mundo y también modificarse a sí mismo. El desarrollo es totalmente desigual tanto en el plano individual como en el social y que no basta con explicar para llegar a comprender una determinada realidad, en educación sería viable avanzar en la construcción curricular y didáctica que conciba los medios objetivos como mediaciones para la comprensión del ser subjetivo. "La comprensión humana, llega cuando sentimos y concebimos a los humanos en tanto sujetos" Morín E. (1999, p. 53).

Una concepción de la calidad de la educación en el sentido epistemológico trazado, permite reconocer que la negación de la condición subjetiva emocional del estudiante, al igual que la deserción escolar, genera costos sociales inconmensurables tales como: una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar, baja productividad del trabajo y su efecto en la economía, el afianzamiento de las desigualdades sociales, impacto negativo en la integración social, lo cual se refleja en el debilitamiento de la democracia, la baja autoestima, el desconocimiento de sí mismo y de los demás, tendencias suicidas y el profundo deterioro del tejido social y humano.

#### ¿QUÉ SE HA AVANZADO EN LA INVESTIGACIÓN?

Tanto el estudiante como el docente, son sujetos históricos, inacabados y en permanente transformación, requieren unos escenarios pedagógicos mediados por currículos flexibles y contextualizados que viabilicen la articulación al mundo planetario, en el contexto de las condiciones objetivas y subjetivas en que se da el acto formativo.

Los docentes y padres de familia demandan de una contextualización permanente de su responsabilidad histórica respecto a la formación de las nuevas generaciones si no quieren quedarse relegados e ignorados.

La formación permanente de docentes y directivos es una responsabilidad histórica, que no puede seguir soslayándose en las políticas educativas, planes y programas de desarrollo que establece el Estado. Un tipo de

formación que coadyuve la reforma del pensamiento, de tal forma que maestros y maestras, asuman la construcción democrática del conocimiento atendiendo las lógicas de la racionalidad objetiva y subjetiva del estudiante. Se requiere que la educación se apropie de una concepción compleja del sujeto.

Se evidenció que la llamada formación integral declarada profusamente en la Constitución Nacional, leyes y normatividades, requiere de la resignificación de la concepción compleja del sujeto y de los diferentes fenómenos derivados de su actuación social. Desde esa perspectiva, sería posible construir una concepción de calidad consecuente con las condiciones objetivas y subjetivas del escenario educativo y de esa manera, contribuir a la consolidación del Estado Social de Derechos, imbricando la comunidad, la sociedad y el individuo, en el marco de sus reacciones y retro-acciones.

Tal situación evidencia que el proyecto educativo y el currículo desde una perspectiva compleja, sistémica, democrática, dialógica y transdisciplinar, se puede convertir en una posibilidad pedagógica histórica, viable para avanzar a niveles de transformación cualitativa tanto del quehacer pedagógico como de la formación de los estudiantes, con la responsabilidad directa del Estado para darle cumplimiento al precepto constitucional del derecho de una educación de calidad para todos y todas, "ya que pese a los reclamos, las poblaciones parecen exigir más democracia" (Oraison Mercedes y Corbo D. 2005, p. 7).

Entonces, una educación será de calidad cuando permite que se aprenda lo fundamental para enfrentar la multiplicidad de escenarios inevitables y controlar las anticipaciones descartables. Se trata de una propuesta centrada en la formación humana capaz de distinguir entre lo que puede suceder o se desea alentar y lo que está sucediendo y se presenta como "natural", cuando en realidad son tendencias que se pueden evitar o controlar a partir de un proyecto formativo contextualizado, crítico y autónomo que prepare al sujeto para ello, ya que "una formación integral involucra sistémicamente todos aquellos aspectos que contribuyen a enriquecer el proceso formativo del estudiante, afinando su sensibilidad, autonomía y responsabilidad mediante el desarrollo de sus múltiples potencialidades en el contexto socio histórico y cultural donde se desenvuelve" (Correa C. 2004, p. 196).

Avanzar a un modelo social donde la educación sea valorada en alta estima por la capacidad de aprendiza-

je de sus generaciones para la transformación. Donde se estime y valore a los maestros y maestras. Esta muestra del reconocimiento de la relación dialéctica subjetividad-objetividad del docente, los potencia en su autoestima para resolver problemas en los contextos de la imprevisibilidad y adversidad propios del presente siglo.

La falta de convicción, credibilidad y culpabilización de la escuela y de sus maestros y maestras por todos los males del mundo, generan dos tipos de problemas: la culpabilidad y la frustración entre los docentes, lo cual puede conllevar a graves perturbaciones.

Las fortalezas profesionales, éticas y espirituales de los docentes y directivos docentes, apoyadas por unas condiciones pedagógicas deseables, conducen a la formación del círculo virtuoso en la relación docente-sociedad para crear y potenciar las didácticas adecuadas en la formación de los estudiantes aún en tiempos difíciles. Por ello, "Dada la naturaleza sistémica y polifacética de los problemas relacionados con la formación de los estudiantes, es posible que el enfoque transdisciplinar pueda tener éxito en su comprensión y manejo" (Bunge M. 2004, p. 18). Estamos convencidos de que un proyecto educativo, complejo, crítico, sistémico, dialógico y transdisciplinar, construido, desarrollado y evaluado en el proceso por la vía investigativa democrática, podría minimizar muchos de los vacíos que se evidencian en la educación actual.

## BIBLIOGRAFÍA

- BUNGE, M. (2004). *Emergencia y Convergencia*. Barcelona: Ed. Gedisa.
- BELTRÁN RIAÑO, D. (2005). *Comunicación dialógica*. Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- CASASSUS, J. (2007). *La educación emocional*. Chile: Índigo/Cuarto propio.
- CORREA, C. (2003). *El currículo en la perspectiva de las subjetividades participantes en las prácticas pedagógicas para la formación integral de los estudiantes*. Habana, Cuba: Tesis doctoral, Universidad Pedagógica "Enrique José Varona".
- \_\_\_\_\_. (2004). *Currículo dialógico, sistémico e interdisciplinar. Subjetividad y desarrollo humano*. Bogotá D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- \_\_\_\_\_. (2003). *El currículo en la perspectiva de las subjetividades participantes en las prácticas pedagógicas para la formación integral de los estudiantes*. Habana, Cuba: Tesis doctoral, Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona".

\_\_\_\_\_ (2010). Escuela, persona y ciudad: Educación moral y ciudadana en el contexto de la gobernabilidad social. Investigación realizada para optar a la certificación postdoctoral. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Centro de Investigación Postdoctoral, CIPOST.

DUBET, F. (2006). La Escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa? Barcelona: Ed. Gedisa.

EINSTEIN, A. (2002). Mis ideas, y opiniones. Barcelona: Bon Ton.

GUILLAUMIN, T. (2006). Avances en complejidad y educación: Teoría y práctica. España: OCTAEDRO.

JACKSON P, BOOSTROM R. y HANSEN D. (2003). La vida moral en la escuela. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu Editores.

MORÍN, E. (2008). El Método. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Tomo 5. Madrid: Ed. Cátedra.

\_\_\_\_\_ (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Buenos Aires: Nueva visión.

ORAISON, M. y CORBO D. (2005). La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI. España: OCTAEDRO-OEI.

JOCILES, M. y FRANZÉ, A. (2008). ¿Es la escuela el problema?. Madrid: Ed. Trotta.

VIGOTSKY, L. (1979). Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Ed. Grijalbo.