

FORMACIÓN INTEGRAL PARA LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO*

Julián Osorio Valencia**

Resumen

La formación integral (humanística, científica, tecnológica e innovadora) se erige constitucionalmente en el epicentro medular de la efectiva apropiación social del conocimiento para la transformación de las prácticas sociales pseudocientíficas de camino hacia una formación social y productiva organizada en el conocimiento humanístico y científico, y en los saberes ancestrales. Este aspecto al no ser considerado por la Ley de ciencia, tecnología e innovación (Ley 1286 de 2009) ni por el CONPES 3582 de 2009 deja en entredicho su validez jurídica, por cuanto al colocar el énfasis de la apropiación social del conocimiento en la educación informal (medios de comunicación, artículos científicos, ferias de la ciencia, espectáculos, etc.) y no en la formación integral, desconoce la potencial eficacia social del sistema educativo formal en la realización del proyecto de nación pluricultural, autónoma y soberana. El presente artículo reflexiona la legitimidad política y validez jurídica de la formación integral propuesta en la Carta al sistema educativo formal, en desempeño de su función pública de posibilitar la apropiación social del conocimiento científico y ancestral, condición de la transformación cultural de nuestra nación como sociedad y economía del conocimiento.

Palabras clave: Formación integral, sociedad del conocimiento, autonomía del pensamiento crítico, descentralización administrativa, sistema territorial de educación, ciencia, tecnología e innovación, sistema territorial de formación docente.

Artículo recibido: mayo 15 de 2010 **aprobado:** junio 25 de 2010

COMPREHENSIVE TRAINING FOR SOCIAL APPROPRIATION OF KNOWLEDGE

Abstract

Comprehensive training (humanistic, scientific, technological and innovative) constitutionally stands at the fundamental in the effective social appropriation of knowledge for the transformation of pseudoscientific social practices, towards a social and productive training organized in the humanistic, scientific and ancestral knowledge. This aspect upon not being considered by the Law on Science, Technology and Innovation (Law 1286, 2009) nor by the CONPES 3582 of 2009, throws into question its judicial validity, as by placing the emphasis on the social appropriation of knowledge in informal education (media, scientific articles, science fairs, shows, etc..) rather than in comprehensive training, unaware of the potential social effectiveness of the formal education system in achieving the vision of multicultural, independent and sovereign. This article reflects the political legitimacy and legal validity of the comprehensive training given in the Letter to the formal education system, in carrying out its public function to enable the social appropriation of scientific knowledge and ancestral condition of the cultural transformation of our nation as a society and the economy of knowledge.

Keywords: Comprehensive training, society of knowledge, autonomy, critical thinking, administrative decentralization, territorial system of education, science, technology and innovation, territorial system of teacher education.

**Este artículo es producto de una investigación desde el derecho administrativo educativo; se contextualiza para contribuir a la deliberación de las mesas de trabajo del Comité Departamental de Ciencia y Tecnología (Codecyt) en la labor de institucionalizar el Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación.*

*** Magíster en Literatura y filosofía. Candidato a Magíster en Derecho administrativo. Docente investigador de la Facultad de Derecho de la Universidad Libre Seccional Pereira.*

Disertación introductoria

*Quienquiera que piense solo en sus propios intereses
y haga caso omiso de los derechos
de los compañeros ciudadanos y el orden social
no sólo está debilitando la estabilidad del Estado
sino también las mismas bases de su propia existencia,
y se hace a sí mismo el mayor perjuicio.*

Sócrates

La implementación e institucionalización de un Sistema Regional de Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I) demanda explicar, comprender y apropiarse el sentido de Región del Conocimiento en el contexto de las condiciones ecosistémicas del accidente geográfico y de la vocación productiva e idiosincrásica del conglomerado social que lo usa. Horizonte de sentido que nos aleja del concepto metafísico del desarrollo, con indicadores que dejan sin problematizar el fondo social de la inclusión, a fin de empezar a aproximarnos al problema de la equidad, considerando, además de los indicadores del desarrollo, los indicadores de logros en la garantía de los derechos individuales y sociales fundamentales, entre ellos, el derecho social fundamental a una educación de calidad para la formación integral de un ciudadano participativo y con valores democráticos, que no considera el indicador de desarrollo humano, puesto que su variable de logros educativos se asume como índice de analfabetismo (sin indicar quiénes son ni dónde están los iletrados) y no como logros en los desempeños de las competencias de cada uno de los educandos, como corresponde a una educación con enfoque de derechos.

Desde esta perspectiva, el desafío del pensamiento crítico es por el pensamiento estratégico para la administración

descentralizada de la formación integral; humanística y científica en contexto, y no instrumental y metafísica; sesgada a una formación científica doctoral puesta al servicio exclusivo y excluyente del desarrollo industrial tal como lo manda el interés particular del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Provocación al pensamiento estratégico para pensar en sentido propio el influjo arrebatador del pensar heterónimo de la globalización, para gestar, en el escenario de su prevalencia, la estrategia de una movilización social por políticas públicas y sociales construidas argumentativamente por los actores de las sociedades política y civil, del sector productivo y la academia, con el enfoque los derechos individuales y sociales fundamentales; en procura de un garantismo portador de las condiciones materiales y subjetivas básicas de la inclusión social, condición material posibilitadora de una formación social organizada en el conocimiento, de camino a alcanzar cada vez mayores y mejores niveles de calidad de vida personal y colectiva.

A este propósito del pensamiento estratégico conviene considerar las resistencias tanto del infantilismo revolucionario, que al trazarse el reto de un nuevo orden social rechaza por principio actuar en el seno de la realidad del mercado que nos regula heterónomamente, así como la de la política del avestruz, que renuncia ingenuamente al ejercicio de problematizar, en sentido propio, nuestra problemática social y productiva, negándose al pensar autónomo, desde la trivial presuposición de que los proyectos que se propongan en el plan por fuera de la intencionalidad política

gubernativa de una ciencia al servicio de la globalización del mercado, no tendrán recursos financieros. Por esta razón, más allá de la ceguera situacional del pensar pseudocrítico, el desafío inmenso del pensamiento estratégico es por la construcción de un sistema regional de ciencia, tecnología e innovación, atendiendo, además de los mandamientos normativos y las políticas gubernativas, las demandas de las necesidades y características locales; acicateadoras de la capacidad de movilización social y gestión interinstitucional para financiar los proyectos que objetiven el plan regional de educación, ciencia, tecnología e innovación, en el contexto territorial con visión internacional.

Estado del arte discursivo de la Mesa de CT+I

El actual esfuerzo interinstitucional en el proceso de implementación e institucionalización del Sistema departamental de CT+I, con una aludida y no apropiada visión de región ecosistémica o inteligente, se despliega críticamente en el marco de la contextualización de la Ley 1286 de 2009 y del CONPES 3582 de 2009, advirtiendo limitaciones que ponen en entredicho la integralidad de sus contenidos, entre otras, el soslayamiento del problema de la formación integral, al limitarse a la formación del pensamiento científico en profesionales universitarios, doctores y maestrantes, eludiendo el mandamiento constitucional por la formación integral,¹ para el libre desarrollo de la personalidad; orientadora de una formación con sentido de la función social de la educación humanística, científica y tecnológica, con desarrollos en la Ley

30 de 1992, reguladora de la educación superior, y 115 de 1994, o Ley general de la educación preescolar, básica y media.

Tan curiosa falta de concordancia de la normatividad y de la política de CT+I con la formación integral es más notoria por incubar la ilegalidad en el espíritu de la presente campaña de sensibilización estatal y gubernativa por la cultura de la legalidad; circunstancia que impelió a la Mesa de CT+I considerar, en la deliberación de la estrategia de institucionalización del sistema regional, la validez jurídica de la normatividad de la formación integral, encubierta por el curioso olvido regulador de la administración de una ciencia al servicio de las demandas del desarrollo industrial, que asume metafísicamente que por contera se causarán impactos en el desarrollo social. Criticidad que se propuso hacer caer en cuenta la importancia de la observancia de la prudencia debida a una actuación ceñida a legalidad del comportamiento institucional imputable a la normatividad de una educación para la formación integral de un ciudadano competente para objetivar la apropiación social del pensamiento humanístico, de los conocimientos científicos y saberes ancestrales, en el ejercicio participativo de la vivencia de una democracia radical.

El avance inicial de la Mesa de CT+I ha sido reconocer que la formación integral de la persona humana demanda, tal como lo propone la Constitución de 1991 y su desarrollo legislativo educativo, de la formación de un sujeto moral posibilitado, a través del desarrollo de sus competencias ciudadanas, científicas y productivas, para apropiarse y saber usar

moralmente los conocimientos científicos y saberes ancestrales. Horizonte de sentido que remite a considerar en la estrategia de la apropiación social de los conocimientos y saberes, la sistemicidad del sistema educativo formal, no formal e informal, en relación con el concepto de una educación de calidad; en términos ya no de la política gubernativa tradicional de cobertura con calidad, sin arreglo a fines o con arreglo estratégico a ellos (a fin de simular que se hace lo que no se hace); sino en términos de pertinencia y relevancia de la eficacia social de la política de calidad para posibilitar la realización del proyecto de vida de cada persona, como fin en sí misma (Kant),² ajustada permanentemente con lo que digan las cifras de los tableros de indicadores de impacto que se deberán implementar para el seguimiento a los egresados del sistema educativo, en su inserción a la productividad, a la democracia y a la paz.

Problematización de la finalidad de la formación integral desde su marco legal

La comprensión del propósito de una sociedad y economía del conocimiento, que lleva implícito la realización del t elos kantiano del hombre como fin en sí mismo, entrañado en el primer fin de la educación,³ lleva a entender que éste se soporta no en el efecto del desarrollo científico, para asegurar una distribución y aprovechamiento equitativos de la riqueza del conocimiento⁴ sino en la causalidad de este desarrollo, gestada por la comprensión de la relación sinérgica de los conceptos de educación, calidad y equidad, a partir de la apropiación social de sus filogenias; condición dinamizadora

de la argumentación administrativa pública de la formación integral,¹ a fin de encauzarla a superar cada vez más la inequidad social existente.

Así, es claro que el efecto del aseguramiento de una distribución y aprovechamiento equitativos de la riqueza del conocimiento sólo es posible si la sociedad procura que su Estado se guíe a través de una política pública y social de educación de calidad, ciencia, tecnología e innovación, que incorpore como principio de acción práctica el principio habermasiano del discurso.⁵ Acción comunicativa a través de la cual posibilitar la interlocución del pensamiento científico con los discursos filosófico, literario, artístico y saberes ancestrales; condición sine qua non de la formación de sujetos pluriculturales, deliberativos e incluyentes; idóneos para allegar acuerdos interculturales en relación con los usos morales tanto de los conocimientos y saberes ancestrales, como de sus objetivaciones técnicas y en el desempeño de sus prácticas tecnológicas e innovadoras (empresarias).

De otra manera, la capacidad medular a desarrollar enfáticamente para la equitativa apropiación social del conocimiento y de los saberes ancestrales es la educación para la formación integral, sin la cual no es posible dimensionar la función social del sistema regional y nacional de CT+I en su labor de encauzar la actividad científica e investigativa en relación de pertinencia y relevancia con las necesidades y problemas de la administración pública de condiciones para la productividad, entre ellas, la garantía de los derechos individuales y sociales fundamentales, objetivados

en los indicadores de inserción de la gente a una productividad con sentido de la sostenibilidad socio cultural del ecosistema y de la dignificación de la vida. En palabras del Maestro Londoño, la condición sine qua non, para darle un sustento firme y de largo aliento al sistema (de CT+I), es avanzar en la creación de un sólido sistema educativo con programas de doctorado, y que considere la formación de investigadores desde la más temprana infancia.⁴

Sistema educativo territorial objetivable en términos de articulación curricular por competencias, en el contexto de las necesidades y características regional y local, y de los retos de sostenibilidad de la productividad para las generaciones que no conoceremos porque ya estaremos muertos, en el seno de la dinámica heterónoma de una economía de mercado globalizada. Diseño y desarrollo curricular para la formación integral de ciudadanía con sentido de pertenencia personal y colectiva al territorio, con pensamiento moral, analítico, crítico y propositivo, individual y colectivo, para apropiarse así mismo, al colectivo y al territorio que habita. En suma, articulación curricular sistémica empoderadora de la función social de la educación para la formación del criterio moral a partir del conocimiento de sí (Sócrates) y del medio ambiente natural, y de la preocupación por sí mismo y por el otro⁶ y por la sostenibilidad del medio ambiente natural, a través de la formación de ciudadanía posibilitada (Hermanos Zubiría) para la apropiación social de los conocimientos y saberes ancestrales, con sentido de los valores constitucionales de la dignidad y la solidaridad, endoxas mundiales consagradas por la carta de los

derechos humanos de la comunidad de naciones del mundo, a fin de convertirlos en principios de acción práctica societal.

Aproximación al concepto de formación integral desde la autopoiesis de las ciencias humanas

Para una mejor comprensión de la hipotética validez jurídica y eficacia social de la normativa educativa de las competencias para la formación integral es menester comprender la filogenia del concepto de Formación. Para ello conviene acudir a Gadamer, puesto que él, a partir del reconocimiento de la ineficacia del método de investigación de las ciencias empíricas para explicar la naturaleza humana, por cuanto no permite comprender los fenómenos morales y sociales en su concreción histórica (Gadamer; 1991, 228),⁷ analiza el origen y evolución del concepto de formación humana, necesario para apropiarse el sentido de la concepción hegeliana de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que en su devenir va siendo, en una progresión constante e interminable, hacia su conversión en un ser espiritual general.⁷

Gadamer, en el caso de las ciencias humanas o del espíritu, trata de comprender la fenomenología de la concreción histórica de algo que ha llegado a ser lo que es, en el ámbito de la condición humana pensante, y no de saber cómo es posible de que sea así lo que siempre ha sido, más propio de las ciencias empíricas, dado que la ley natural pertenece a la naturaleza del objeto y se cumple indefectiblemente, lo que no ocurre en el ámbito de los

fenómenos morales y sociales, donde la ley no es inherente a la naturaleza de su objeto, porque la capacidad de cumplirla no pertenece a la naturaleza humana (sino a la condición de su gobierno). Gadamer ilustra su afirmación acudiendo a Cicerón, cuando éste observa que las pasiones humanas no pueden regirse por las prescripciones generales de la razón.⁷ Advirtiendo que similar reflexión fue la que llevó a Hegel a dilucidar que el hombre necesita la formación; perspectiva de acción práctica recabada con la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo, puesto que el sentido de la formación consiste en el deber que cada uno tiene de darse forma.

Forma que no da la cultura. Diferencia de significado hallada por Gadamer en Humboldt al observar en éste que en su lengua cuando decimos “formación” nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter.⁷ Expresión de la autopoiesis concebida por Maturana como un decir y un sentir en una autoproducción autorreguladora de la conciencia, manejando su identidad con relación al entorno.⁸

Diferencia semántica humboldtiana que lleva a Gadamer observar que la cultura como cultivo de disposiciones y capacidades naturales es diferente a la formación, puesto que el resultado de ésta no se produce al modo de los objetos técnicos, sino que surge del movimiento interior de la formación y conformación, en el tiempo reflexivo procesador de un constante desarrollo y progresión de la

autonomía del pensar. Hallazgo que lleva a Gadamer a afirmar que en sentido estricto no se puede hablar en términos de “objetivo de la formación”, puesto que la formación como proceso en constante estado de desarrollo y progresión, no puede ser un verdadero objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática reflexiva del educador, (pues) el concepto de la formación va más allá del mero cultivo de capacidades previas (talentos).⁷

Notación que permite a Gadamer indicar que aquello que está más allá de las capacidades previas es lo que constituye el objetivo de la formación, la cual no consiste en llegar a ser más hábil o más diestro de acuerdo con un baremo, sino en ser el ser que va siendo en el devenir del pensamiento crítico o científico, o desde el habla acontecida históricamente (Heidegger), o en la escucha de la voz silenciosa del pensar (logos heraclíteo), o asumiendo que ser y pensar es lo mismo (Parménides). O a través del desarrollo de capacidades intelectuales y organizativas gestoras de una manera innovativa de entender y actuar y no simplemente de saber y hacer.⁹

Capacidad de actividad intelectual donde “uno apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”, de una manera tal que “en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda.⁷ Glosando a Heidegger, guardando encuentro con lo que sale a encuentro; esto es, con el contexto que sale al encuentro del pensar, del ser que es en el tiempo. Horizonte de sentido desde el cual comprender la filogenia del concepto hegeliano de la formación como un constante desarrollo

y progresión que permite ser capaz de ver de otra manera, cada vez más abarcante; proceso que Hegel nombra como ascenso a la generalidad. Ascenso idealista que corresponde objetivar, no como ascenso a la generalidad del espíritu o del conocimiento puro, sino como expansión de una comprensión cada vez más abarcante de las condiciones materiales y espirituales de existencia del ser en la estada mundana, complementaría Heidegger.

Objetividad que relievra Gadamer al notar que “el pensar es inmanente a la vida y se realiza en las objetivaciones del espíritu, que bajo la forma de costumbre, derecho y religión, sustentan al individuo en la medida en que éste se entrega a la objetividad de la sociedad,⁷ es decir, al conocimiento de su devenir en el tiempo histórico, comprendiéndolo, a fin de intervenir y transformar su propia realidad, para hacer relevante que toda nueva comprensión no sólo forma sino que también transforma; marca la diferencia con lo que se era antes, de la misma manera como acontece la vida social en la que está inserto, puesto que ésta también se desenvuelve “en un proceso de reajuste de las vigencias existentes”.⁷

Reajuste en el que subyace, al decir de Gadamer, la incertidumbre del criterio de lo que es justo, de lo que es correcto, de lo que está bien, “incertidumbre del criterio del orden” que impone la necesidad de visionar el ideal de hombre que se quiere formar, el cual está en relación con la idea de orden que se tenga, en consonancia con el tono de la época, que en nuestro contexto histórico necesita ser recreado por el des-dibujamiento en la forma

de relacionarse con el mundo en ese constante “desarrollo y progresión” que genera la cultura de la globalización y su impacto en las políticas gubernativas educativas que buscan la formación de un hombre competitivo, encubridor del valor constitucional de la cooperación para afrontar la incertidumbre de la vida.

Para Heidegger “el rostro de nuestra época” está signado por el primado de la técnica; marca que Gadamer advierte en “el desarrollo de métodos de control científicos para la vida de nuestra sociedad”,⁷ para invitar a la reflexión por el criterio del orden que, a su juicio, “debe partir de la profunda tensión que existe entre autoridad de la ciencia y las formas de vida de los pueblos marcados por la religión y los usos y costumbres tradicionales”,⁷ lo que remite a considerar la pregunta por el ¿cómo poner la ciencia al servicio de ese ser que no es por naturaleza lo que debe ser sino que en su devenir va siendo y a quien la experiencia de la vivencia de su estada mundana posibilita un saber práctico desprovisto de toda posibilidad de certidumbre en su aplicación?

En justicia al aporte hegeliano Gadamer relievra que el hombre necesita la formación, que en Hegel apunta a la naturaleza humana no biológica, sino ontológica, al ser que es en términos de lo que debe ser; que resulta indefinible, como lo notara Cicerón, por aquello de las pasiones humanas que nublan la razón y cuyo aclaramiento interpela a la autoridad del discernimiento moral y de la voluntad de poderío nietszcheana de la formación y conformación en el devenir del tiempo reflexivo de un

sujeto cultural que no es sino que en su devenir va siendo en una labor que no sólo le resulta interminable sino incierta. Incertidumbre demandante de idoneidad para el ejercicio de la autoridad moral en desarrollo de la libertad para decidir aplicar los saberes y conocimientos apropiados en el proceso de su formación y conformación, con acuerdo a la idoneidad en el desempeño del gobierno de la voluntad, desde el cual posibilitarse como un ser prático,¹⁰ es decir, como un ser que actúa intencionalmente de manera moral, sabiendo aplicar sus conocimientos con voluntad de respetar los derechos de los demás y el ecosistema, asumido también moralmente, como patrimonio de la humanidad.

Necesidad de la formación para ver de otra manera y de manera más abarcante la experiencia práctica, en relación de complementariedad con la formación teórica que “consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también, y encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa”... “más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente”.⁷ Formación teórica que comprende también lo que de la cultura se transmite en la lengua y las costumbres:

“Toda formación teórica, incluida la elaboración de las lenguas y los mundos de ideas extraños, es mera continuación de un proceso formativo que empieza mucho antes. Cada individuo que asciende 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 modo análogo a como adquiere el

lenguaje. En este sentido el individuo se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad, ya que el mundo en el que va entrando está conformado humanamente en lenguaje y costumbres. Hegel acentúa el hecho de que es en este mundo donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Lo que él es en sí mismo lo ha elaborado y puesto de sí mismo.⁷

Es en la autonomía de la apropiación crítica del lenguaje y las costumbres donde se gesta el movimiento de la formación como ampliación de la visión, como ascenso a un apalabramiento más abarcante de las condiciones reales de existencia. Idoneidad que interpela la formación y desarrollo de la competencia lingüística, para acceder a todos los discursos de las ciencias y saberes ancestrales, y al desarrollo del discernimiento del juicio moral en el niño para la formación de una persona moral competente para intervenir en una transformación crítica cualificadora de las costumbres relacionales sociales entre sí y con los entornos. Expectativa recogida en el mandamiento constitucional por la formación integral y en el de su desarrollo legislativo y de la política de estándares de calidad y lineamientos curriculares por competencias, dispuestos por la política nacional como estrategia posibilitadora de la apropiación social de los conocimientos científicos y saberes ancestrales para su aplicación en la solución de los problemas de las personas en sus contextos de vida.

Nuevo modo de ser particular gestado desde la formación que en Hegel es “mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos...

viéndolos como los ven los demás”.⁷ Actualización autopoietica desde la interdisciplinariedad de las ciencias humanas; gestando descentración del egocentrismo multicultural, desplegando conciencia estética desde la polifonía de voces propia de la interculturalidad; incorporada también como valor constitucional de la nación colombiana cuando la visiona como organización social pluricultural y solidaria. Valores a convertir en principios de acción práctica, a través del desarrollo una administración educativa por estándares y lineamientos curriculares por competencias, relevantes de un currículo desplegado como aplicación práctica en los contextos de vida de los educandos de los principios de la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y flexibilidad; dialogismo de discursos diferentes que mantiene vivo “el mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos”, “hacia los gustos o preferencias diferentes”, para una reelaboración del discurso propio, apropiando críticamente el discurso ajeno, haciendo realidad el reconocimiento social de que la palabra es socialista porque es de todos.

Legitimidad política, validez jurídica y eficacia social de la normativa educativa de la formación integral

La perspectiva abierta por el concepto de la formación como reflexión de la práctica y del punto de vista diferente remarca la legitimidad de la política educativa nacional de la formación integral y la validez jurídica de su desarrollo legislativo, que más allá de sus limitaciones sirve al propósito de colocar la deliberación pública pedagógica de la formación integral en contexto, en

relación con la necesidad de recrear las condiciones administrativas públicas (oficiales y privadas) de una educación de calidad de camino a incidir en la transformación de la realidad social, propósito de acción práctica de la formación integral por competencias de personas posibilitadas para una apropiación social de los conocimientos, sabiéndolos usar moralmente en la resolución de los problemas en los contextos culturales de la vida social y productiva.

Validez jurídica por cuanto la propuesta normativa de la formación integral fundamenta la formación práctica y teórica mostrados por Gadamer, apoyándose en los conceptos griegos de *phronesis* y *tejne*, a fin de poder poner en perspectiva la relación que existe entre enseñar y transmitir y entre aprender y comprender. Diferencia de sentido introducido por Gadamer, erigido en comportamiento imputable a la normatividad educativa de la formación integral, puesto que lo que se enseña es la técnica que se aprende pero que también se puede olvidar.⁷ Mientras que en la formación “uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”, apropiándose de un saber que al recibirse por transmisión se materializa en una comprensión que transforma “el modo de ser, de estar y de hacer en el mundo”, desde la transformación del “modo de conocer” de sujetos culturales en permanente estado de formación, a partir del desarrollo de su capacidad de comprender la diversidad fenomenológica del mundo.

Es a partir de la distinción entre aprender y comprender como se problematiza el

proceso del aprendizaje, que se funda en la práctica por un hacer moral en el mundo a partir de la *teijne* (ciencia), mientras que el comprender se fundamenta en la filosofía práctica, en la reflexión (*phrónesis*) por esa actitud moral orientadora del hacer con los conocimientos científicos en la *estadia* mundana. Así, comprender entraña un cambio en una tradición fundada en las creencias pseudocientíficas, que alienan y adocen la autonomía del pensar, para poder ver el mundo de otra manera, en el sentido propio del pensamiento crítico. De este modo, al ser la comprensión una concienciación, un caer en cuenta en los modos de ser, estar y hacer en el mundo, de lo que se ocupa la formación, relievada por Gadamer, es de la *phrónesis*, es decir, de la dirección de la conducta moral para la realización de la plenitud de la vida; prudencia que “sabe elegir y aplicar lo concreto”, saber ordenado a la acción, para direccionar la conducta y la realización moral de la vida.

Unidad de la teoría y la práctica reflexionada también por Mao Tsetung cuando dijo que “el hombre como ser social, participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad... (notando que) El conocimiento del hombre no puede separarse ni en lo más mínimo de la práctica...(puesto que) La práctica es la base de la teoría y ésta, a su vez, sirve a la práctica...(por lo que) El conocer requiere participar en la práctica transformadora... (en atención a que) Los conocimientos, sean del tipo que fueren, no pueden separarse de la experiencia directa... (De este modo) La teoría precisa (de la práctica) únicamente porque ella puede servir de guía para la acción...(De hecho) El conocimiento comienza por la

práctica, y todo conocimiento teórico, adquirido a través de la práctica, debe volver a ella.”¹¹

Unidad de la teoría y la práctica objetivada en una relación de complementariedad, en el entendido de que al saber teórico le subyace el saber práctico, y de que, de acuerdo con Aristóteles, no es el único, ni es suficiente ni necesario, pues, “el ser humano se guía en sus decisiones concretas, de acuerdo con su *ethos*, por la racionalidad práctica y no depende en eso de las enseñanzas de un maestro”. Pero considera que las enseñanzas de éste pueden “ofrecer cierta ayuda para la evitación de errores haciendo que la reflexión racional tenga presentes los objetivos últimos de su acción” (Gadamer; 1991, 307).⁷

Así, es claro que la función de la formación es provocar la reflexión con el fin de evitar los errores. Errores que Gadamer matiza como derivados de la débil concienciación de las diferencias. Concienciación que es sobre todo educación para la tolerancia (Ibíd., 168)⁹. Educación que, dicho sea de paso, se recoge en los lineamientos curriculares de la formación de ciudadanía participativa y con valores democráticos y cuyo ejercicio práctico en el aula problematiza el Maestro Jaime Hernández, en el contexto de la Mesa de ciencia, tecnología e innovación¹² como la oportunidad que el sistema educativo le debe brindar al Estudiante para:

Descubrir (el conocimiento) y analizarlo de una manera guiada, en un contexto enriquecido, mientras construyes tu propia concepción del mundo fundamentada en la experiencia más directa posible, que le permita establecer la articulación

entre la teoría y la práctica, con más comprensión de los fundamentos y las estructuras subyacentes que en la acumulación de información inconexa. Todo esto dentro del reconocimiento de las condiciones geográficas y el contexto histórico, y con la atención puesta en los condicionantes éticos y sociales que le pertenecen a su entorno concreto, con ejercicio de libertad individual y autonomía intelectual inscritas en el respeto a los derechos de los demás y al medio ambiente para garantizar una apropiación y preservación de los recursos disponibles destinados a la satisfacción de las necesidades sociales, a través de una acción cultural orientada al sostenimiento del ciclo vital del planeta.¹²

Eticidad de la profesión docente entrañada en el mandamiento constitucional de la formación integral, por cuanto al proponer la transformación de nuestra histórica tradición pseudocientífica, que ha permeado y permea cada vez con mayor ahogo nuestras estructuras sociales, y posibilitar jurídicamente la acción educativa para la transformación de nuestra oferta educativa como una oferta idónea para colocarlos en el camino de la apropiación social del pensamiento humanístico, de los conocimientos científicos y de los saberes ancestrales, interpela la moralidad de los actores responsables de la administración de las autonomías territorial, universitaria y escolar para la formación de una conciencia histórica entendida como “una progresiva posesión de sí mismo”, como “una forma de autoconocimiento” social para ser, estar y hacer de otra manera, esto es, de una manera moral.

Moralidad de la función social de la ciencia y su educación a advertir en la perfilación de la coherencia de la actividad administrativa pública de un servicio educativo idóneo para intervenir con sentido de la eficacia social los cambios en las costumbres políticas, productivas y relacionales que la crisis social demanda. Por esta razón es dable convenir con el Maestro Hernández en el hecho de que:

La ciencia y el conocimiento en general sólo pueden anidar en una sociedad en la medida en que permean su estructura y dentro de cada nivel se incorporan a las prácticas diarias de la vida de los pobladores... Para resolver los problemas de la sociedad, ésta debe estar en capacidad de formularlos de alguna manera, así que debe existir un método de formulación de los mismos. Sólo el contacto real entre la población y quienes poseen y puedan transmitir el conocimiento permite que, en una acción conjunta, se logre poner en marcha la solución. En la medida en que los afectados y los expertos participan de esta interacción, sus capacidades se expanden, su comprensión del mundo que los rodea se profundiza y la apropiación del conocimiento se facilita para todos. El proceso del conocimiento se realimenta continuamente y la ciencia puede entrar a formar parte de la vida de toda la sociedad.¹²

El problema de la formación de los formadores para una educación humanista y científica de ciudadanía participativa en la gestión autónoma de su propio desarrollo

Colocado el énfasis en la relación entre la ciudadanía y quienes posean y puedan transmitir el conocimiento para la acción conjunta, tal condición relacional interpela la idoneidad de los Maestros y consubstancia la política nacional y territorial de formación docente, en relación de pertinencia y relevancia para posibilitarlos como profesionales de la enseñanza en los contextos de vida de los educandos, en la perspectiva desbrozada por Gadamer de un ejercicio docente asumido como provocación de la reflexión con los conocimientos y saberes ancestrales apropiados para saber usarlos en los contextos de vida de la gente. Finalidad de la política de formación de formadores a alcanzar si se tiene en cuenta que la formación de un Maestro intelectual de la pedagogía se logra si aquella hace posible que éste “haga de su propia práctica objeto de investigación, y en esa medida (se transforme como) sujeto de un saber sobre la formación”,¹³ asumida como un saber dinamizador de la provocación de la reflexión.

Política territorial de formación innovadora en primera instancia de la tradición práctica de capacitarlos para actuar en espacios cerrados y desconectados de la realidad social. Política que restablezca el primado de la formación pedagógica y curricular por competencias, a partir de procesos de investigación de la teoría y la práctica educativa instalada, para que desplieguen, desde la escuela, sus funciones educadoras en todos los espacios de la ciudad, y de manera específica en la familia, incorporándola al proceso de apropiación social de los conocimientos para participar co-

responsablemente en la formación moral de la niñez. Política de formación fundamentada en la política nacional de calidad de la educación orientada por los estándares y lineamientos curriculares por competencias, que ponderan la investigación, como el principal componente del currículo, a fin de dar cuenta, como lo propone el 1º Plan decenal municipal de educación de Pereira, “de la educabilidad a través de una orientación metódica que indique el desenvolvimiento de la personalidad hacia la competencia”.¹³

Política educativa estatal que al ponderar la investigación educativa y pedagógica como el componente más importante del currículo se coloca en el camino de posibilitar por esta vía la resignificancia de las prácticas pedagógicas en los programas de formación docente en lo referido a las prácticas de enseñanza a partir de la organización y administración curricular. “Investigación cualitativa que describa, interprete y reflexione las prácticas pedagógicas y administrativas en el espacio mismo de las instituciones educativas para ver los elementos que caracterizan el método instrumental”,¹³ propio de la tecnología educativa instituida y afirmada en el contexto de una educación para la competitividad, en atención al mandamiento de una economía de mercado globalizada. “Proceso de descripción que debe hacerse con rigor de ciencia, para reconocer críticamente la práctica educativa instrumental y trascender a la comprensión de otras formas de educación, en la medida que se profundiza la práctica de la crítica propositiva”.¹³

Al configurarse así la estructura pedagógica de la formación de formadores la investigación y la reflexión pedagógica iluminarán la acción educativa, ampliando el discurso pedagógico para hacer más abarcante la visión crítica de las prácticas instaladas, innovando la enseñanza, creando los mecanismos para que la educación evolucione de la esfera de lo privado a un asunto de interés público. De esta manera, la reflexión crítica se erigirá en fuente de saber pedagógico y de resignificación de las prácticas, puesto que ésta se hace buscando relaciones discursivas con la práctica existente.

Perspectiva autonomista de la política territorial de formación docente que interpela el problema de la descentralización administrativa de camino a superar la rigidez impuesta en la distribución de horarios y responsabilidades académicas, por el nivel central (Ministerio de Educación Nacional) para corresponder a los indicadores de eficiencia financiera en la política de ampliación de la cobertura con el menor número de docentes, con menoscabo de la calidad. Deconstrucción del ilegal centralismo administrativo ministerial a fin de poder darle horas a la investigación individual y la reflexión colectiva, en equipos de pares académicos e interdisciplinarios, para que los Maestros puedan examinar las relaciones de causa, efecto, eficiencia y calidad, tanto del discurso como de la práctica educativa y pedagógica. No de otra manera se podrán “inducir reconfiguraciones del saber y proyecciones de innovaciones de la práctica de la enseñanza, competentes para identificar los contextos culturales,

los saberes previos y las formas pedagógicas adecuadas para que la socialización, el desarrollo cognitivo y la formación moral se logren con más eficiencia y calidad”.¹³ Aspectos que en la actualidad presentan resultados poco favorables, según las evaluaciones nacionales y los mismos indicadores sociales.

Política pública y social territorial de educación, ciencia, tecnología e innovación que relieve el sentido de la educación como ética discursiva caracterizada por un nuevo modo de pensar intersubjetivo y dialogal del paradigma de la educación humanista, que reflexione el problema del “reemplazo en la sociedad contemporánea de los principios de competitividad por los de cooperación”,¹⁴ interpelante de la responsabilidad social de los Maestros de observarse a sí mismos en el saber y practicar la enseñanza, “para reflexionar críticamente, en colectivo, la tradición incrustada en su experiencia e ir construyendo otro lenguaje pedagógico que refleje el crecimiento de la reconceptualización pedagógica, en sí mismo y la institución”.¹³ Sólo así se avanzaría en la transformación de una práctica instrumental, que ha separado teoría y práctica pedagógica, a la de una actividad intelectual, que reconstruye y reconceptúa la teoría pedagógica ligada a la reflexión crítica de la práctica pedagógica.

Política pública y social territorial de educación, ciencia, tecnología e innovación que retome los lineamientos curriculares de las áreas del conocimiento, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y convoque a la innovación de la

enseñanza a través de la apropiación del sentido de la formación integral a fin de superar el problema histórico de separar la teoría de la práctica. Innovación que se obtiene mediante el reconocimiento, por parte del docente y la institución, de la teoría y la práctica pedagógica instalada. Reconocimiento que se logra introduciendo la investigación, posibilitando la reflexión argumentada de la experiencia docente. Reflexión que abre las opciones de innovar la experiencia formativa.

Innovación de la práctica formativa que se expresaría, como lo expone Wilfred Carr, en “forma de pensamiento abierto e interrogativo, cuyas reflexiones han de ir y venir entre elementos como la parte al todo, el conocimiento y la acción, el proceso y el producto, el sujeto y el objeto, el ser y el devenir, la retórica y la realidad, o la estructura y la función... (A la manera de) una contradicción (que) implica la posibilidad de alcanzar una nueva resolución.”¹⁵ Principio de acción práctica dimensionador de los fines y objetivos educacionales, en la ley general de educación, donde también aparece la formación del sentido crítico al proponerse “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país... El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico.”³

Aspecto que, una vez más, urge un maestro que recree el saber y la práctica de la enseñanza mediante la reflexión crítica. Reflexión crítica que haría de la institución educativa una organización que aprende en todo momento, como concluyó la misión de los sabios... “La

organización efectiva es la que aprende y se transforma creativamente, la que busca desentrañar y cuestionar los supuestos básicos profundamente enraizados, llegar a los por qué, indagar sobre el pensar que está detrás del hacer, para dar paso no sólo a las respuestas inmediatas, sino a las trascendentes y novedosas, susceptibles de aplicarse en otros contextos. Una organización que aprende de manera creativa y autotransformadora se caracteriza por promover permanentemente esas maneras superiores de aprender de todos sus miembros, facilitándoles los tiempos, espacios y ambientes adecuados para hacer explícitos los modos tradicionales de pensar y actuar. Su atmósfera de trabajo se caracteriza por grado bajo de jerarquización y especialización de sus funciones; por una actitud favorable al diálogo, al intercambio de ideas y a la experimentación; por una marcada preferencia por el trabajo en equipo; y por un nuevo tipo de liderazgo.”¹⁶

Ambiente pedagógico restaurador de la función social de la crítica que en la concepción de Robert Young “versa sobre la comprensión de un problema y su resolución...(constituyéndose en) una teoría sobre la resolución de problemas racionales, que trata de abrirla precisamente a nuevos puntos de vista y, por lo tanto a nuevas soluciones... (Perspectiva que) trata de mostrar cómo la escolaridad puede ser educativa en el sentido más pleno: fomentando la capacidad de resolver problemas de los discentes de forma evolutiva... Una forma de enseñanza y aprendizaje abierta al discurso de la investigación.”¹⁷

Discurso de la investigación desde el cual “reconstruir un sentido de la educación que se centre directamente en la condición humana y sepa desarrollar nuevas formas de humanismo para la cooperación, antes que para la competitividad, que rescate las humanidades en su sentido más contemporáneo para la formación de ciudadanas y ciudadanos responsables, actores en la sociedad civil y comprometidos con un sentido de democracia participativa que permita buscar nuevos caminos de cooperación.”¹⁴

Discurso de la investigación a empoderar desde el sistema regional de CT+I, en medio de la crisis de la pobreza, la violencia y el deterioro ambiental y, por supuesto, de la Escuela; en la convicción de que allí donde está el peligro también está lo que salva (Hölderly). Desafío interpelante del pensamiento estratégico de la academia regional a empoderar a través del sistema regional de CT+I, a fin de restablecer la dignidad y eficacia social del poder del conocimiento, hoy avasallado por el poder del narco, de la corrupción y del dinero del Banco Mundial. En suma, por el poder de quienes sólo piensan en sus intereses particulares haciendo caso omiso de los derechos de los compañeros ciudadanos y el orden social (...) debilitando la estabilidad del Estado (Sócrates).

Referencias

1. Colombia, Asamblea Nacional Constituyente. Constitución Política de Colombia 1991. Bogotá: Senado de la República de Colombia; 1991.
2. Kant, E. Crítica de la Razón Pura II. Bogotá: Ediciones Universales; 1981
3. Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Ley General de la Educación. Bogotá: Ministerio de Educación; 1994
4. Londoño F. Regionalización de la ciencia. Revista Universidad EAFIT. 2008
5. Habermas J. Facticidad y Validez. Madrid: Trotta; 2005
6. Foucault, M., Hermenéutica del sujeto. La Plata: Altamira; 1996
7. Gadamer HG. Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme; 1991
8. Maturana H, Varela F. Autopoiesis, and cognition the realization of the living (Boston Studies in the Philosophy of Science). Paperback; 1991
9. Llinás R. Colombia al filo de la oportunidad. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; 1995
10. Ghelen A. El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo, Salamanca: Sígueme; 1987
11. Tsetun M. Cinco tesis filosóficas. Pekín: Editorial Pueblo; 1965
12. Hernández J. Hacia un plan de ciencia y tecnología. Mesa de Ciencia, Tecnología e Innovación (Codecyt), Pereira; 2010
13. Velásquez L. Formación Docente. Primer plan decenal municipal de educación de Pereira, 2007-2016. Alcaldía de Pereira; 2007
14. Hoyos G. Comunicación, educación y ciudadanía. Borradores para una filosofía

de la educación. Bogotá: Siglo XXI editores; 2007

15. Carr W. Teoría crítica de la enseñanza. México: Paidós; 1995

16. Misión de ciencia, educación y desarrollo Colombia al filo de la oportunidad. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio; 1995

17. Young R. Teoría crítica de la educación y discurso en el aula. México: Editorial Paidós; 1995