

Diálogo curricular en torno a los procesos de formación

*Reynaldo Mora Mora**

Recibido: Agosto 10 de 2010

Aceptado: Septiembre 3 de 2010

Curriculum dialogue about the education processes

Palabras clave: Diálogo curricular, Currículo, Pertinencia.

Resumen

El presente artículo analiza el reconocimiento del diálogo en los procesos de formación entre lo glocal y lo global como un diálogo de intervención y la pertinencia como principio de formación, de profesionalización e institucionalización. Se propone que el currículo escolar debe ser un currículo que emerja de las posibilidades de cada contexto que debe ser apoyado por las perspectivas teóricas y metodológicas cualitativas en la construcción de propuestas curriculares alternativas dentro de la investigación educativa en general, lo que debe lograr impacto significativo en un sistema educativo.

Key words: Curriculum dialogue, Curriculum, Relevance.

Abstract

This article discusses the recognition of dialogue in the education processes between the glocal and global as an intervention dialogue and relevance as the beginning of training, professionalization and institutionalization. It is proposed that the school curriculum should be a curriculum that emerges from the possibilities of each context that must be supported by qualitative theoretical and methodological perspectives in the construction of alternative curricular proposals in educational research in general, which should achieve significant impact in an educational system.



* Doctor en Ciencias de la Educación. Líder del Grupo de Investigación en Educación, Pedagogía y Cultura en el Caribe Colombiano, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. reymora1@hotmail.com

Las condiciones socioculturales de nuestra sociedad plantean nuevos desafíos a la educación.

Ante los vitales problemas que se confrontan surgen temas emergentes, –interculturalidad, multiculturalidad, diversidad cultural, internacionalidad, identidad, género, pluralismo, tolerancia, paz, etc.– cuya incorporación en los procesos educativos es ineludible.

Lyle Figueroa de Katra

Presentación

El presente trabajo, hace parte del Proyecto de Investigación: “*Prácticas y discursos curriculares: propuestas alternativas para pensar los procesos de formación*”. Es un avance teórico, que tiene por objeto analizar la acogida y el desarrollo que ha tenido el principio de pertinencia en los procesos de formación en el sistema educativo, así como estudiar la posibilidad de ensayar su aplicación en las instituciones educativas del Caribe colombiano que, a nuestro juicio es susceptible de tal concreción por las siguientes razones:

1. El contexto exige a la escuela y la universidad *aterrizar* sus contenidos de formación a los desafíos presentes y futuros.
2. Los estudiantes responden ante estos retos en la forma como el docente logra esta articulación.

Desde lo anterior, este proyecto se constituye en un producto de sugerencias realizadas en el desarrollo de los Seminarios de Investigación de Maestría en Educación, entre otros: Seminario de Teorías Curriculares y el Seminario sobre

Modelización de Proyectos Curriculares, con participantes en los diferentes niveles del sistema educativo colombiano (preescolar, básica primaria y básica secundaria, y docentes de universidad). Los mencionados seminarios fueron orientados por el autor de este trabajo. Sus sugerencias han sido valiosas para la presentación de este avance de investigación.

Se abordará la manera como los curriculistas han configurado y dado a los aspectos fundamentales este principio de pertinencia. La relevancia de tal estudio, que en nuestro criterio, radica en el hecho de que este principio le da consistencia a los procesos de formación, el cual ha estado permeando recientemente los procesos de construcción curriculares a través de diseños de currículos con fuerte componente en la pertinencia cultural. En el entendido que el currículo escolar es el ámbito propio sobre el que versa la teoría del currículo y sobre el que, de uno u otro modo, las reformas escolares tratan de generar y desarrollar cambios (Escudero, 1999). Por tal motivo, aun cuando su uso es cada vez más frecuente, por un lado, como argumento invocado por las instituciones educativas y por otro, como fundamento de las decisiones de estas, su implementación es relativamente escasa por parte de los currículos en los niveles de la Ley General de Educación colombiana o Ley 115 de 1994.

Siguiendo a De Alba (1995), tenemos que anotar, que hay un debate actual en el campo del currículo que toca las prácticas y los discursos curriculares tales como: el currículo como prác-

tica social; la diferenciación entre el currículo formal, el vivido y el oculto; la función social del currículo en cuanto a transmisión y reproducción cultural, social y política e ideológica, o bien, desde una perspectiva no solo de reproducción sino de resistencia y lucha social, así como de producción cultural; la importancia de llevar la investigación hacia una óptica de análisis centrado en la vida cotidiana, entre otros.

Por otro lado, para el caso del Caribe colombiano, el principio de pertinencia cultural viene desarrollándose desde la dimensión cultural en la construcción curricular, lo cual tiene su explicación, en parte, debido al papel que esta tiene en este contexto y, a través de los contenidos curriculares, el currículo la ha asumido como un principio básico para esta construcción. En este proceso, que es histórico, la escuela y la universidad cumplen un papel fundamental, creando competencias para el consumo cultural, creando una forma de apropiación de los bienes simbólicos y una forma estandarizada de acumulación de capital cultural, de ahí la importancia que tiene el currículo (Ariño, 1997, citado por Blasco, 2002).

Ciertamente, la construcción de currículos, a partir de la Ley 115, recogió dicho principio, a partir de los fines y objetivos de dicha norma. En cuanto a su “curricularización”, si bien, no abundan las obras monográficas sobre el tema para el caso colombiano, aquellas publicadas hasta la fecha son de calidad e igualmente, puede encontrarse un abundante número de artículos,

también sobresalientes que lo abordan directa e indirectamente para el caso latinoamericano.

Dicho esto, resulta lógico afirmar que la implementación de la pertinencia, ha tenido un desarrollo en el sistema educativo colombiano de gran importancia en el currículo y en concreto, en los Proyectos Pedagógicos (Mora, 2006), que adelantan las instituciones educativas. Resulta, por lo menos, interesante analizar la experiencia a la luz de trabajos de grado a nivel de Maestría en Educación, en las que se abordan los problemas del contexto en relación con la pertinencia en los procesos de formación. Así, dentro de este marco, el currículo que asume las problemáticas de estos proyectos, deberá responder a una determinada concepción de la relación teoría-práctica del diálogo entre lo glocal y lo global. No es, simplemente, la recopilación de un conjunto de materiales curriculares, con mayor o menor coherencia interna. Debe ser, sobre todo, una vía de investigación y renovación curricular-pedagógica y por tanto, la concreción de un determinado modelo de acción curricular y pedagógica, que se dirige a la transformación de la práctica pedagógica del profesor, del equipo de constructores curriculares y de la institución educativa en su conjunto (Martínez, 1995).

Ahora bien, resulta oportuno anotar que el principio de pertinencia ha generado, y aun genera distintas posturas teóricas respecto a muchos de sus aspectos esenciales. En efecto, las teorías curriculares con pertinencia cultural plantean interesantes discusiones en torno a su importan-

cia como categoría central para el diseño de los procesos de formación, sus fundamentos teóricos y metodológicos, los procedimientos para su configuración y sobre sus efectos plausibles. Así, en este trabajo, se pretende abordar, de forma general, estas cuestiones fundamentales de la pertinencia y, luego, desarrollar a manera de “pistas” su “curricularización” en contextos formativos.

Podemos preguntarnos: ¿Cuáles son los impactos para el sistema educativo colombiano de los actuales procesos de globalización que afectan una parte importante de la formación desde el principio de pertinencia?, ¿Cómo serán los contenidos de enseñanza impartidos en el currículo?, ¿Tiene algo que ver la vida cotidiana pertinente con la globalización?, ¿La globalización es buena o mala para los procesos de formación?, ¿Qué papel juega la pertinencia del currículo en estos procesos? En palabras de Goodson (2002), el currículo viene a representar una gama de escenarios y niveles donde él se produce, se gestiona y reproduce, lo que es central en un proyecto de reconceptualización que supone la construcción curricular. Es un acercamiento hacia una visión constructorista más histórica y social sobre el currículo para que cubra esta gama de preguntas y escenarios.

Como sugiere De Alba (2007), quienes trabajamos en el campo de la educación, y del currículum en particular, podríamos examinar nuestra postura en este momento crítico y de manera específica de tensión entre una crisis estructural generalizada y la globalización, en la que ade-

más de la desesperanza, también puede observarse una ingenua convicción de que el proyecto de la globalización, permitirá la rearticulación de todos los habitantes del planeta. La cuestión en este sentido estriba en asumir esta crisis como un crisol de oportunidades que nos permite y exige imaginar y caminar hacia un mundo-mundos, con mejores condiciones de vida, específicamente para nuestros pueblos latinoamericanos.

En rigor y enfrentados al proceso de desarrollo, se podría afirmar, como lo hacen Calderón, Hopenhayn y Ottone (1993), que un tema cada vez más gravitante, en nuestra región y en las otras regiones del planeta, es la tensión entre identidad cultural y modernidad en los procesos de formación y desarrollo. Se trata, en otros términos, de asumir el reto de conciliar las particularidades histórico-culturales de las regiones con la vocación universalista del desarrollo y la modernidad. Como afirma Magendzo (2000):

Se trataría de hacer aflorar un tejido intercultural, como acervo cultural acumulado por una historia hecha de cruces entre lo cultural y la síntesis entre ellas, lejos de constituir un obstáculo para nuestro ingreso a la modernidad, debiera ser nuestro resorte específico para ser modernos hoy día.

Retomando las preguntas anteriormente planteadas, nos podrían animar a construir currículos pertinentes, locales, que dialoguen con lo global, en especial con relación a las actividades formativas de la escuela para enfocar con mayor intensidad la última de las preguntas formuladas.

Nos parece, y nos sigue pareciendo extraño, el modesto lugar que hasta el momento ha tenido este diálogo con quienes diseñan los currículos, en la comprensión de la relación contexto y globalización como fenómeno educativo-formativo. Y si esta es una preocupación en muchos países de América Latina y el Caribe, para Colombia, la ausencia por el interés de teorías curriculares pertinentes para pensar y re-crear imaginativamente este diálogo en la escuela, y medir sus impactos en el campo de la formación, está por verse (Mora, 2006).

De acuerdo con lo anterior, se debe empezar a generar este tipo de reflexiones teórico-prácticas en la escuela y en los estudios de postgrado a nivel de trabajos de maestría y doctorado a fin de suministrar las bases para llegar a un debate fértil sobre esta problemática. Uno de estos intentos es la pregunta de cómo curricularizar este diálogo para que sea fructífero. El punto de partida será la búsqueda de trabajos que orienten la reflexión sobre esta relación como forma de construir currículos glocalizados. Se trata de una problemática que deberá enfrentar el currículo, que como afirma Zemelman (1987), permite determinar mediante las relaciones posibles entre los elementos del problema originario, un campo de posibilidades, de opciones, que impida una apresurada selección de un *corpus* teórico.

Hemos querido generar este tipo de debates, por varios motivos. El primero, es porque estamos convencidos de que seguir abordando temas tan complejos como el que nos ocupa sin la

debida contextualización y el acompañamiento de insumos teóricos de otras ciencias sociales y humanas, no es la mejor manera de llegar a resultados óptimos en la calidad de la educación. Un segundo motivo tiene que ver ya propiamente con el objeto central de esta relación: ¿Cómo curricularizar la globalización en diálogo con lo glocal? Para responder esta pregunta de forma significativa para las prácticas de las escuelas y los profesores, tenemos que saber qué esperan las comunidades, los estudiantes y sus familias de las escuelas. También hemos de comprender lo que pueden hacer las escuelas y los profesores para afectar de forma importante a los estudiantes. ¿Cuáles pueden ser las limitaciones de la escuela como institución?, ¿Qué afecta a su sensibilidad ante las posibilidades de nuevas asignaturas, nuevas formas de enseñar y nuevos objetivos? Tenemos que comprender de qué forma la escuela, como institución, equilibra la llamada de la tradición con la llamada favorable a la reforma y la innovación en todo aquello que trata de hacer: se configura y se construye un currículo deliberativo con pertinencia hacia lo cultural, en este diálogo entre lo glocal con lo global (Westbury, 2002).

En este sentido, no solamente el contexto sino los insumos teóricos permiten esta confluencia. No hay duda, así, un sistema educativo sale transformado. Son varias ramas de las ciencias sociales y humanas las llamadas a participar en este diálogo-debate. Un de ellas es la sociología, en cuanto nos sitúa en el contexto con los actores sociales, a fin de dar cuenta del sistema de

cosmovisión con sus valores y tradiciones. Por ello, la sociología tiene mucho que decir frente a esta entrada de lo global para que no arrase lo glocal. Quizá uno de los retos a los que se tiene que enfrentar el currículo para estos tiempos de la globalización es hacerse el mismo global, en un doble sentido. En primer término, el currículo debe implementarse pensando el contexto con sus actores como forma social colectiva de construcción. Por otro lado, el currículo debe ser capaz de tomar alcances locales, regionales y supranacionales en un diálogo de saberes y contextos, superando los compartimentos-estancos de las áreas del conocimiento a fin de impactar lo glocal frente a lo global.

Hoy en día se tiene la percepción de que las instituciones educativas tienen poco que ver con la vida cotidiana o con las expresiones socio-culturales de la gente, cuando lo cierto es todo lo contrario. Una buena parte de las políticas públicas que afectan las actividades de la vida cotidiana escolar de la comunidad educativa se instrumentan a partir de decisiones tomadas en sedes alejadas de los entornos escolares; además de que, como es evidente, estas instituciones cada vez más son permeadas por el contexto. De ahí que el currículo sea una construcción social y cultural, lo que permite interpretar la equivalencia semántica del currículo como signo, donde la construcción cultural está conformada por dos planos: su manifestación, como la forma de organizar las prácticas educativas, y su significado, como la concreción del enfoque cultural (Castro, 2008).

En cualquier caso, la construcción de currículos glocales para abordar la globalización supone el presupuesto de curricularizar la vida cotidiana para este diálogo, como símbolo de formas culturales regionales que se abren con sus identidades a lo global: aquí está la fuerza de la formación y del currículo en particular en mantener este diálogo fructífero. Concebir el currículo como una selección de los productos culturales de una sociedad significa enfrentarse no solamente a la existencia de diferentes nociones sobre la cultura sino también a diferentes posiciones acerca de qué elementos de la cultura pueden o deben integrar el currículo escolar. Estos aspectos hacen la relación de nuestro diálogo propuesto, en términos de la relación cultura-curriculum sin plantearse desde qué concepciones de lo glocal, lo global se tiene pensando esta relación (Chávez, *et al.*, 2004).

No se trata, desde luego, de “cazar” peleas entre lo glocal con lo global en la construcción curricular, sino de ‘pillar’ significados en este diálogo, ya que como educadores y educadoras estamos indefectiblemente comprometidos en una lucha de significados. Sin embargo, en esta sociedad, como en todas, solamente ciertos significados son considerados “legítimos”, solo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse “conocimiento oficial” (Apple, 1990, citado por Gentili, 1997). Se trata más bien, de construir currículos que tengan el peso suficiente para atender las necesidades de la gente desde la cotidianidad y que puedan promocionar una intensa defensa entre docentes

y estudiantes por enseñar y aprender lo pertinente, como interés general del sistema educativo, que es un interés que debe tener su lógica en esta construcción. Para el caso del Caribe colombiano, se debe ofrecer una formación curricularizada que pueda efectivizar lo pertinente de la región, una formación que promueva destrezas y habilidades para integrar este contexto y que favorezca la inserción laboral de nuestros jóvenes, por lo tanto, se requiere de currículos glociales-globales que construyan caminos y puentes para favorecer un desarrollo humano digno del siglo XXI (Mora, 2006).

Construir currículos glociales pertinentes, puede ser una estrategia alternativa que lleve para quedarse en los procesos de formación. Usamos “alternativa” en la expresión de Puiggrós (1994), en el sentido de cambio de una cosa por otra u otras introducciones innovaciones. Según esta autora, esta elección por el concepto responde al intento de englobar todos los procesos educativos sometidos a un análisis riguroso que permita su comprensión en términos de su vinculación con determinado modelo curricular, para nuestro caso. Este currículo hace referencia a los desafíos o retos que suponen el diálogo con lo global. Para ello, se hace necesario, que su construcción esté precedida de un conocimiento comprensivo del contexto, a fin de entender lo que es un currículo pertinente-glocalizado.

Desde luego, intentar definir un proceso sumamente complejo como esta construcción es

una tarea que debe ser asumida colectivamente. Sin embargo, es posible fijar algunas pautas que pueden ayudar a entender mejor qué es y cómo se construye este tipo de currículos, así como indicar algunos efectos positivos para la formación. Este es el objeto de las ideas que siguen:

1. Un currículo glocal-pertinente, no existe, hay que construirlo. Esta construcción depende del contexto y de constructores con sus lógicas y propios ritmos. Se trata, de pensar el contexto en diálogo con la globalización.

2. Lo glocal curricular en este diálogo debe generar prácticas educativas y formativas contextualizadas que den cuenta de la articulación de los contenidos curriculares con el contexto, atendiendo a sus demandas, en un circuito entre lo local, lo regional, lo nacional con lo global.

En este diálogo vale la pena recordar a Giddens (citado por Bell, 2000):

“La globalización es, pues, una serie compleja de procesos, y no uno solo. Operan, además, de manera contradictoria o antiética. La mayoría de la gente cree que la globalización simplemente ‘traspasa’ poder o influencia de las comunidades locales y países a la arena mundial. Y esta es, desde luego, una de sus consecuencias. Las naciones pierden algo de poder económico que llegan a tener. Pero también tiene el efecto contrario. La globalización no solo prima hacia arriba, sino también hacia abajo, creando unos procesos para la autonomía local. Daniel Bell lo describe cuando anota que la nación no solo se hace demasiado pequeña para solucionar los grandes problemas, sino también demasiado grande para arreglar los pequeños.”

Para los procesos de formación, esta construcción, en doble dirección supone la necesidad de ir construyendo nuevos horizontes curriculares, por ejemplo, en relación con la respuesta que deben dar las instituciones educativas a los retos de la sociedad o también en lo que se refiere a la construcción de un Currículo Caribe, como ese reconocimiento de una región con sus particularidades y posibilidades en la puesta en escena de pensar un Sistema Educativo Regional Caribe (Mora, 2006). Este proceso ha sido lento, casi nada se ha hecho pensando en este reto. Los constructores curriculares deben pensar en esta posibilidad como parte de la lógica de la práctica educativa que informe al sistema educativo en general frente a los distintos procesos de globalización (Bourdieu, 2007).

Por la razón anterior, se considera que falta una plataforma investigativa que impacte en lo regional, ya que a estas alturas de los problemas de la globalización, solo nos queda la educación, con elementos como el currículo glocal, para enfrentar esta era. Importa señalar, que este imperativo debe desplegar un entramado de propósitos normativos, institucionales, culturales, etc., que sea capaz de poner en claro las reglas de ese diálogo y que, en este contexto, una serie de importantes fenómenos y problemas nuevos, los contenidos curriculares deben ser actuales y eficaces.

Lo anterior se confirma con la posibilidad de que la mencionada construcción se constituye en un proceso integral, interdisciplinario y globali-

zado, como un punto de ida y vuelta a enfrentar la globalización. Un currículo glocal-pertinente sería, en muchos aspectos, una construcción de ideas, susceptible no solamente de una vinculación con el contexto desde teorías para dar respuesta a esas necesidades, pero sobre todo, debe ser un dispositivo formador con un fuerte enjuiciamiento ético.

La idea anteriormente mencionada es relevante en la medida que se debe dejar de lado los currículos sin ninguna articulación con el contexto, los cuales siguen prevaleciendo y no son alternativas para enfrentar la globalización. Se debe dar paso a un proceso histórico-sociocultural que dinamice nuestros contextos desde el currículo glocal-pertinente. En este contexto, la figura de los sujetos curriculares, es muy importante (Gamboa, 1993). Ser sujeto curricular es ser un ente activo que participa, reflexiona, investiga, discute, aporta y construye el camino curricular, sobre todo en los diferentes momentos del diseño y de la evaluación curricular. Este currículo es una alternativa frente a los procesos de globalización, ya que mueve a los sujetos colectivos locales y regionales a manifestarse con posibilidades reales contextualizadas.

Un currículo glocal pertinente es un fuerte impulso a las muchas localidades latinoamericanas y caribeñas olvidadas por el Estado, lo que implica reconocer las posibilidades desde estas localidades, para tener posibilidades de existencia desde la formación, activando los contenidos pertinentes para articular la escuela con la comu-

idad como objeto de preocupación de los constructores curriculares. Algunas favorabilidades de esta articulación serían:

- a) La democratización de las necesidades sociales desde el contexto escolar como espacio de creación e innovación.
- b) Esta articulación da vida a lo local.
- c) Esta articulación integra la era de la información.
- d) Las necesidades del contexto se globalizarán, ya que la Internet hace parte de la cotidianidad de la gente.

Una tarea permanente en la construcción de un currículo con dimensiones glociales, es legitimar los contenidos curriculares, como uno de los sentidos más obvios en este proceso, que tiene que ver con la selección, identificación y priorización de contenidos mínimos-máximos de enseñanza para reivindicar, en este punto, el papel de un docente-investigador, interdisciplinario y glocalizador para hacer frente a los retos globales a los que se enfrentará el currículo glocal. Esta valoración de los problemas de un currículo basado en la investigación resulta quizá algo optimista y se advierten ciertos signos de tensión entre los papeles de profesor y de investigador al ponerse en escena un modelo curricular basado en la indagación y el descubrimiento que logre captar las implicaciones pedagógicas de diversos y nuevos desarrollos curriculares (Stenhouse, 1998).

Para potenciar este diálogo es indispensable el desarrollo y fortalecimiento de valores iden-

titarios de pertenencia y pertinencia, de una formación glocal que no desconozca la formación global, donde ella puede contribuir a la construcción de procesos de formación integrales. Dicha formación, tiene que contraponerse a la lógica curricular de formar sin sentido de pertinencia en la diversidad cultural. Se trata de reforzar esta identidad curricular como precondition de poder nadar en el océano de lo global.

Uno de los esfuerzos más comprometedores de un currículo glocalizado-pertinente, es que debe servir como palanca para unir una región, un continente, por ejemplo, con otras regiones de Latinoamérica y el Caribe en un movimiento de crecimiento curricular continental de gran envergadura, que debe estructurarse a través de circuitos locales y regionales. Es de esta construcción de donde pueden salir mayores y mejores posibilidades de existencia de una vida digna desde la formación para los habitantes de nuestras localidades. Es pensar el currículo como una construcción social, como una invención social, que por supuesto, es el resultado de un proceso histórico. Lo anterior, ya que en determinados momentos, ciertas formas curriculares, y no otras, se consolidan como el currículo (Tadeu Da Silva, 2001).

Esta construcción curricular, debe contribuir a fomentar la atención reflexiva sobre nuestras regiones a partir de la formación, fortaleciéndola en los contextos nacionales para la generación de conocimiento. Ante estas, el sistema educativo se modifica atendiendo a las diferentes par-

particularidades regionales de los países. En suma, se asoma ante nuestras sociedades, un panorama sumamente complejo para los constructores curriculares, sobre cuyos problemas deben estar advertidos los educadores. Una sociedad tiene sobre sus espaldas la enorme responsabilidad de imaginar retos y metas alternativas mediante la formación, ofreciendo posibilidades a las instituciones educativas para la atención de estos compromisos.

En todo este proceso de legitimación de esta construcción, un papel crucial lo desempeña este cuerpo de “especialistas” curriculares; es decir, aquellas personas poseedoras de conocimientos y destrezas especializadas y que todo el mundo reconoce como tales. Esta matización acerca del reconocimiento público es importante, pues es a ellos a quienes es normal recurrir para solicitar ayuda y consejo y a los que se erige como fuente de legitimación pública para imponer o sancionar opciones concretas curriculares (Torres, 1996).

Tenemos entonces, que esta interacción entre lo glocal y lo global es fructífero en los procesos de formación de los diferentes niveles del sistema educativo, lo que a menudo no ha sido debidamente analizado. Esto, ha conducido a considerar dos posiciones al respecto, en muchos casos, hasta opuestas:

1. Aquella, que considera el currículo solamente comprometido con los parámetros oficiales referidos al enseñar. Ven en este dispositivo de formación la forma preliminar de toda

institución educativa por conocer los procedimientos oficiales, sin ninguna vinculación con el contexto.

2. La otra, la de los partidarios de la estrecha articulación del currículo con el contexto, en un diálogo de acciones y de posibilidades reales frente a las necesidades que demanda la sociedad: se confía en la identificación de problemas, siempre y cuando propendan por este diálogo.

Ambas posiciones pueden dialogar para mejorar los procesos de formación. La noción de un currículo glocal-pertinente trata de “enfrentar” las demandas de lo global a través de procedimientos pedagógicos y didácticos referidos a la enseñanza y el aprendizaje pertinentes. Al darse esta interacción se actuaría por el interés glocal, lo que proporciona reales posibilidades formativas, que en el mejor de los casos, ciertamente, entrarían a satisfacer los ideales-misionales de las instituciones educativas que forman para la vida y a su vez, sirvan a los intereses de la sociedad.

La noción de una formación glocalizada-pertinente desde un currículo a su vez glocalizado y pertinente, debe poner en escena sus propios principios, criterios y procedimientos, por ejemplo: asumir los problemas locales en diálogo con lo regional, nacional y mundial, fortalecer la lectura de insumos teóricos relacionados con la sociología, la historia, la filosofía, entre otros, además de atender una adecuada distribución curricular de contenidos con pertinencia y arti-

culándolos con la investigación (Mora, 2009). En términos de Goodson (2002), se trataría de pensar en el desarrollo de un programa de investigación como un campo de estudio que pusiera las asignaturas en el centro de la investigación. El punto de partida sería buscar los orígenes de la construcción social que representa la enseñanza y analizar las razones por las que emerge y se institucionalizan las asignaturas escolares.

A causa del temor de las instituciones educativas y de los docentes por las consecuencias de ceñirse a los programas oficiales, en el supuesto de que desde ellos, las instituciones “forman” competentemente y serán eficaces los procesos de gestión, encontramos que la formación ha perdido el asombro frente a los problemas de la sociedad en general. Se piensa por parte de aquellos que hacen de lo oficial lo sagrado en estos procesos, que al formar bajo el supuesto de las competencias “oficiales”, los estudiantes y las propias instituciones están “certificados”. Se requiere, dejar de lado ese temor reverencial por lo oficial, frente a lo oficial, la formación debe partir de los problemas de las glocalidades con sus pertinencias y las de la sociedad en general, las cuales no están en las recetas oficiales de los programas, ni en las tantas pruebas, a que son sometidas las instituciones educativas, pruebas que en su mayoría, no asumen los problemas de las muchas localidades de la geografía regional, nacional, latinoamericana y caribeña.

La creciente importancia del diálogo entre lo glocal con lo global, conlleva a la toma de deci-

siones por parte de los constructores curriculares, por ejemplo, el prestar debida atención por la cultura y sus tradiciones, con el fin de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de valores e ir pensando en una pedagogía que propicie esta interacción, como elemento valioso para promover el encuentro y respeto por la diversidad cultural. En esto, la toma de decisiones relacionadas con asuntos de la glocalidad requiere de currículos abiertamente democráticos, pertinentes y más flexibles frente a las problemáticas de los contextos. Ellos deben ofrecer posibilidades de poder interactuar con los retos de la globalización. Así, pues, un currículo glocal-pertinente tiene que volcarse a repensar los problemas del entorno, propiciando contenidos curriculares en tal sentido desde los Proyectos Educativos Institucionales.

A continuación se formulan dos propuestas para cambiar las estructuras curriculares actuales a fin de superar la “osificación” de los contenidos curriculares. Esto en razón, de que los contenidos curriculares son solo una contingencia social e histórica, que es la que hace que el currículum se divida en materias y disciplinas, que se distribuya secuencialmente en intervalos de tiempos determinados, que se organice jerárquicamente. Con la idea de que el currículum es una invención social, ciertos conocimientos terminan formando parte del currículum y otros no (Tadeu Da Silva, 2001). La primera propuesta tiene que ver con currículos contextualizados, que se refieran a la manera de retar lo glocal; la segunda hace referencia a contenidos curriculares pertinentes, en apoyo del reto anterior.

En relación con la construcción de currículos contextualizados frente a problemas locales, se hace de acuerdo con las necesidades del contexto que difieren según las particularidades que deben ser atendidas y satisfechas desde la formación. De ahí resulta que, la globalización en los currículos locales-pertinentes se articula para contribuir sustancialmente con la rápida y creciente investigación que señala la importancia de estrechar lazos desde estas dos categorías a los procesos de formación (lo global y lo glocal). Existe actualmente un sólido consenso entre los expertos curriculares en el sentido que la motivación hacia la aprehensión de las problemáticas locales-pertinentes, son un recurso indispensable para el buen desempeño de una educación con calidad. Cuando esta motivación no permea el currículo, sus contenidos no están suficientemente impactando los procesos de transformación de la sociedad. Por lo tanto, hay que procurar curricularizar este diálogo, tanto en la investigación como en los procesos pedagógicos y didácticos.

Las acciones formativas que asuma un Estado a través de sus políticas educativas deben estar dirigidas para ser captadas e interiorizadas por la noción de un currículo contextualizado. Por lo tanto, una tarea crucial de las instituciones educativas es mantener y promover lo glocal-pertinente. Por ello, este tipo de currículo es considerado de una manera fundamentalmente distinta a la del enfoque tradicional. Su tarea ya no consiste en enseñar unos contenidos sin más, sino apoyar procesos innovadores que asuman lo

local, regional y nacional con sus problemáticas.

En cuanto a los contenidos curriculares, tradicionalmente estos no consultan la realidad en la que se construye el currículo, no establecen la relación entre estudiantes y lo que se imparte en el salón de clase, en virtud de ello, hay un desasosiego del estudiante por estos contenidos. Hay que subrayar tres aspectos frente a lo anotado:

1. Los contenidos curriculares deben dar cuenta del contexto. Actualmente son contenidos sin una relación con él. Ahora se trata, de establecer fuertemente este “agarre” para configurar contenidos que proporcionen un impacto en lo local, regional y nacional a fin de dialogar con lo global.
2. Los contenidos curriculares deben referirse a las diferentes esferas de esos entornos, dentro de los cuales se encuentra la esfera cultural, política, económica, tecnológica, de la ciencia, entre otras.
3. La relación entre contenidos y contexto va mucho más allá de una simple interacción simbólica. Se trata de que posibilite procesos de transformación hacia una vida más digna y con calidad mediante la formación. Este aspecto distingue la nueva construcción de currículos aquí propuestos, tal como se viene trabajando, por ejemplo, desde la perspectiva de la curricularista mexicana De Alba y de la chilena Peralta (Mora, 2006).

El proceso de una formación globalizada con su reducción de costos para los procesos

de formación, socava la construcción de currículos con pertinencia por tres razones. Primero, debido a la creciente “inundación” de productos y contenidos que nos vienen de aquellos países promovedores de la ola globalizadora. Segundo, los costos de los procesos de formación son altos y se trasladan a padres de familias y estudiantes. De esta manera, la formación se vuelve cada vez más privada, más cara. Y tercero, la construcción curricular apunta más a lo global que a lo glocal-pertinente y se descuidan las necesidades de los entornos arriba anotados.

Por todo lo anterior, cabe señalar que un currículo glocalizado-pertinente constituye un gran desafío para una formación con calidad, centrada en el ser humano. Se ha argumentado que tal construcción que promueve un diálogo civilizado con la globalización debe volverse más flexible al interior de los procesos de formación. Si esta propuesta es llevada a la práctica, actuará sobre una formación con calidad, pues ella será llevada a la práctica desde insumos teóricos contextualizados, reduciendo el efecto nocivo de la globalización, el cual es la destrucción de la esfera cultural, que desalienta el conocimiento por lo propio.

En los últimos años, ha empezado a surgir preocupación entre los miembros de la comunidad educativa de las instituciones escolares, relacionar formación con currículos pertinentes. Académicos, docentes, investigadores, padres de familia apelan a los contenidos curriculares actualizados para reclamar una mayor atención

de aquellos que diseñan los planes de estudios, a fin de que estos den cuenta del diálogo entre lo glocal y lo global, pensando en problemas que afectan a la sociedad en su conjunto y cuyo tratamiento requiere un esfuerzo desde la formación.

Este esfuerzo, cuando el objeto de preocupación es, por un lado la calidad de la educación y por el otro, la educabilidad del ser humano, suele estar entrelazado con el tipo de construcción de currículo que haga una institución educativa. Se dice, por ejemplo, que debemos formar en competencias para la supuesta mejora de esa calidad. Se apela, entonces, al currículo para formar al ser humano en los discursos del hacer antes que del ser, sin atender que en el diálogo propuesto, ante todo, se hace necesario, formar al ser en la diversidad cultural para que “haga” respetuosamente desde cualquier contexto a fin de justificar el discurso eficientista de las competencias.

Pero, es importante tener en cuenta dos características del discurso en este diálogo propuesto que tiene relevancia cuando se pretende comprender este tipo de demandas. Por un lado, el currículo glocal-pertinente no tiene por qué reducirse únicamente a atender los problemas del entorno. Las exigencias para este currículo no se agotan en la sola valoración de estas problemáticas, se requiere que dé cuenta también de cuestiones de la globalización. Esta demanda valora el acercamiento de lo global a las esferas de los problemas de lo glocal con pertinencia. Por otro lado, la idea de asumir una formación global debe estar involucrada en este discurso

más allá de unos simples contenidos o el diseño de unas competencias. Debe ser habitual en este diálogo acudir a estándares de formación global que tienen en cuenta la movilización de los seres humanos hacia cualquier territorio.

Si se pretende relacionar las exigencias de una formación global con la lógica de los problemas del contexto glocal, seguramente se requiere una concepción “integral, interdisciplinaria, globalizadora” y contextualizadora de la formación que permita justificar este diálogo. En este sentido, las pretensiones de una formación global se acomodarán a las pretensiones y demandas de lo glocal-pertinente que se concentrarían en cómo garantizar un umbral de posibilidades formativas mínimas-máximas para que las personas no pierdan lo que son: autónomas, críticas y educables. También, habría que pensar en insumos teóricos que, tomando como base la pertinencia cultural o la idea de intereses humanos básicos desde la diversidad cultural, insistan en que la teoría debe apoyar los procesos de transformación de nuestras sociedades, haciéndolas más justas y solidarias.

Y es precisamente esta concepción la que se defiende en este trabajo, la cual está en el trasfondo de las demandas de lo glocal frente a lo global, lo que convierte a este ideal de justicia formadora en un imperativo categórico en términos de educabilidad desde la pertinencia. Por esta razón, no debe sorprender que, pese al “éxito” del discurso de las competencias en el sistema educativo colombiano, sigamos invocando que

antes del hacer, hay que formar al ser. Lo cierto es que las instituciones educativas están “engolosinadas” con el discurso de las competencias. Se trata, que ellas adecúen sus estructuras curriculares para garantizar este diálogo en términos fructíferos, como un “estandarte” ético en la formación. Para ello, se dispone de muchos dispositivos, por ejemplo, la vida cotidiana, como puntal formativo. Esta falta de diálogo puede recibir explicaciones diversas. Pero la primera cuestión que se planteará en la finalización de este aparte investigativo, es la de si la responsabilidad de los actores en lo educativo-formativo debe ser éticamente asumida y justificada.

Debe asumirse, como punto de partida y para consolidar este diálogo, en aras de una mejor calidad de la educación, que sí hay razones para actuar frente a una de las principales tareas: poder construir currículos glocales-pertinentes con concepciones propias, que se justifiquen adecuadamente a los procesos globalizadores de la formación. Lo anterior, en razón de que la educación está profundamente comprometida con la política cultural en la que el currículo no es un agregado neutral de conocimientos, que aparece de algún modo en los textos y aulas de una nación (Apple, 1996). Forma parte siempre de una tradición selectiva, de la selección de alguien, de alguna visión de grupo con respecto al conocimiento que se considera legítimo. Se produce a partir de conflictos, tensiones y compromisos culturales, políticos y económicos que organizan y desorganizan un pueblo.

En este punto se proponen tres líneas de manera sucinta que pretenden dar sentido a las demandas de este diálogo dentro de una postura ética: la responsabilidad de las instituciones por la formación de sus estudiantes, la justicia social y la igualdad de oportunidades a partir de priorizar las necesidades sociales en el currículo. La primera, busca dar cuenta de la necesidad de argumentar los problemas sociales, analizando ventajas y desventajas para justificar una formación glocalizada-pertinente y globalizada; la segunda, el análisis de cuál sería la fundamentación ética de este diálogo y la tercera la capacidad de motivación social de la formación desde los contenidos curriculares de enseñanza.

Podemos concluir, anotando, que los problemas glociales en relación con la globalización, serían aquellos pertinentes a los diferentes contextos de nuestras localidades, en un diálogo transversal en el currículo, que haga posible la transversalización de problemas sociales y económicos, las situaciones de relevancia social o de riesgos para la convivencia humana que el modelo de crecimiento actual, la globalización está generando en las diferentes escalas territoriales donde se pide urgentemente una intervención de la escuela a través de la formación (Palos, 1998). Entonces, es imprescindible actuar desde la educación para construir progresivamente currículos pertinentes que contrarresten a lo que está generando estas problemáticas sociales. Ello, supone, y sin querer volver a repetir lo ya expuesto, promover imaginativamente el diálogo entre lo glocal y lo global a través de la

pertinencia de lo que quiere construir y requiere una sociedad.

Conclusiones

Podemos dejar planteado los siguientes interrogantes: ¿Existen en la actualidad, respuestas desde la educación y la formación frente a las múltiples exigencias de la sociedad? O bien, ¿los dispositivos de formación de la escuela y la universidad, para el caso de la región Caribe, en sus currículos nos indican las respuestas, de manera que las decisiones formativas que se tomen en los próximos 20 años constituyan diversas alternativas posibles para pensar y transformarla? En el quehacer de los grupos de investigación de la región, hay estudios e investigaciones que toman en cuenta la noción de lo pertinente para los procesos de formación, concepto que es clave cuando se trata de presentar propuestas de lo que quiere y espera una sociedad.

En este trabajo se afrontó la cuestión de esta necesidad, de esta pertinencia en las propuestas para la escuela y la universidad, pero no simplemente para tomar posición en lo referente a los insumos teóricos, sino en el desarrollo y fortalecimiento de la investigación como el norte de las instituciones a partir de los diferentes niveles de su proyección. Más bien, aunque de hecho se deba asumir una postura, lo que mayormente interesa es establecer un nexo teórico-práctico entre la pertinencia, la universidad con la docencia y la investigación, es decir, desde estas funciones sustanciales, que se constituyen en las herramientas potenciales para los procesos de

desarrollo y empoderamiento de un país con sus regiones.

En este devenir formativo, el currículo viene a ser el promotor de estos cambios. Este asume las demandas sociales y las pone en escena mediante los contenidos curriculares de enseñanza, apuntando soluciones dispuestas en el quehacer de las instituciones educativas. Representa un factor dinámico cuya tarea no es otra cosa que identificar la pertinencia en los procesos de formación, tratándose de decisiones a largo plazo. A las consideraciones anteriores es posible agregar otra, relativa al alcance de las respuestas de las instituciones frente a su responsabilidad social. Se debe reconocer, que en el estadio actual de este requerimiento, son los grupos de investigación los llamados a consolidar respuestas determinadas, dentro de un proceso que incluye, valoraciones, contextos, interpretaciones y ante todo, realizaciones para una vida más digna.

En el contexto que se ha descrito, deben irrumpir propuestas investigativas para el caso de la educación, que tengan como finalidad contribuir de manera teórico-práctica a pensar y transformar a partir de la escuela y la universidad las regiones de un país de muchas localidades. Se trataría entonces, de establecer un nexo entre lo teórico-conceptual de la pertinencia con las necesidades sociales para un desarrollo humano dignificante.

Nos interesa reafirmar en modo descriptivo cómo es que en mayor o menor grado, esto debe

hacer parte de las preocupaciones curriculares en los diversos niveles del sistema educativo, como un todo, es decir, desde el preescolar hasta los estudios doctorales, para que esta pertinencia-relación esté presente efectivamente en los procesos de formación, lo que conduce a la toma de decisiones formadoras por parte de las instituciones educativas.

El supuesto de todas estas tentativas consiste en considerar que la pertinencia de lo que se quiere aprender y enseñar es, en línea de principio, algo que se debe fortalecer en las instituciones educativas, por contener “la utilidad” del conocimiento. Otro supuesto, es la idea de que la pertinencia formativa actual constituye algo que es susceptible de ser alimentado día tras día de manera consistente, en cuanto el currículo es dinámico. El primer supuesto, es evidente, y compartido como ideal en línea de principio a favor de empoderar a nuestros niños, niñas, jóvenes y adultos. En lo que concierne al segundo, hay que decir que este es mucho más complejo y debatido, ya que requiere de la conformación de comunidades científicas en las escuelas y universidades, las cuales ya existen, para que contribuyan a pensar en esos “mínimos-máximos” de contenidos de enseñanza como respuestas a las necesidades del hoy y del mañana.

Bibliografía referenciada

- Apple, M. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata.
- Bell, D. (2000). *Un mundo desbordado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.

- Blasco, C. (Ed.) (2002). *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos escuela-universidad*. RED. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Calderón, F. et al. (1993). *Hacia una perspectiva crítica de la modernidad: las dimensiones culturales de la transformación productiva con equidad*. CEPAL. Naciones Unidas.
- Castro P., Ma. (2008). *El currículo como signo de la cultura*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Chávez, C. et al. (2004). *Currículum y comunidad. Una experiencia educativa*. Cali: Universidad del Valle.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. México: UNAM. ISUE.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis.
- Gamboa, I. (1993). *Una conversación acerca de currículo*. Instituto de Investigaciones y Mejoramiento Educativo. Ciudad de Guatemala: IIME.
- Gentile, P. (Comp.). (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires: Losada.
- Goodson, I. (2002). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Magendzo, A. (2000). *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*.
- Martínez B., J. (1995). *Proyectos pedagógicos y práctica docente*. Sevilla: Diada Editora.
- Mora, R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora, R. (2009). *Análisis, implementación y desarrollo de la Ley General de Educación. Tomo II*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Palos R., J. (1998). *Educar para el futuro: Temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Puiggrós, A. (1994). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tadeu Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (1996). *El currículum oculto*. Barcelona: Morata.
- Westbury, I. (Comp.) (2002). *¿Hacia dónde va el currículum? La contribución de la teoría deliberadora*. Barcelona: Pomares.
- Zemelman, H. (1987). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Universidad de las Naciones Unidas. México: Colegio de México.