



Formación e institución del aprendizaje

Beethoven Zuleta Ruíz¹

Introducción

La institución de saber, y específicamente la institución universitaria, enfrenta el desafío de comprender los cambios espaciales, mentales y comunicacionales instaurados por las nuevas modalidades y concepciones de hacer y pensar los conocimientos, particularmente, de los que se derivan de un conocimiento que sin ser globalizador, penetra todos los espacios de producción y gestión de saber: la informática.

El espacio de producción de saber altera la relación básica de la institución universitaria convencional: la de pensar la escala de comunicación solamente en el sentido de hablante a oyente. En este sentido, la alteridad informática multiplica los informantes, las voces, los referentes y los contextos de aprendizaje, componentes que en una institución de saber pueden constituirse en un factor de bloqueo y saturación, o, por el contrario, constituir el soporte del contenedor institucional.

Para que esta situación sea posible, es decir, que el contenedor dé cuenta de unas posibilidades espaciales, mentales y comunicativas más abiertas e interactivas, es procedente que en el ajuste institucional se otorgue importancia al asunto primordial de la institución de saber, la formación, pues en este terreno es donde se define con mayor claridad su competencia y pertinencia social e intelectual. Porque una institución de saber garantiza el rol de la producción de conocimientos cuando además sabe comunicar, entrenar y proyectar experticias en el marco universal sobre el cual se diseñan, divulgan y legitiman los conocimientos.

En la sociedad contemporánea, la actualización de un planteamiento sobre la formación, está mediada por preocupaciones de naturaleza intrínseca, como por ejemplo el uso de los libros de texto y los manuales impresos. Sobre ellos se cierne el interrogante de la interculturalidad, que configura una preocupación de naturaleza relacional y contextual, registrada en una multiplicación y desbordamiento del texto manuscrito, por una red hipertextual electrónica de formatos, en los cuales se basa la difusión de la tecnología y la adaptación de los conocimientos a las nuevas técnicas, asociadas a las teorías de la innovación y el cambio tecnológico².

Igualmente, y dado que el cambio tecnológico está arraigado en el entramado de las complejas transformaciones y tendencias que caracterizan la reestructuración de la economía mundial, de la política de los Estados, de las sociedades y las culturas, no es posible evadir los enfoques socioculturales que están en la base de las lecturas e interpretaciones de la reestructuración general de la sociedad mundial.

El amplio despliegue de las tecnologías y su incursión cada vez mayor en los asuntos más domésticos y cotidianos de los individuos ha generado a través del uso consuetudinario un **aprendizaje social**, desde el cual es

¹ Profesor asociado, adscrito a la Escuela del Hábitat-Cehap, Facultad de Arquitectura, Universidad Nacional de Colombia, Sede Medellín.

² Es común reducir el concepto de *tecnología*, al de un *subproducto* de las ciencias. “La tecnología, a pesar de su importancia y difusión actual no es considerada aun como una ciencia. Hay mucha confusión e indecisión al respecto. [...] *La tecnología es una de las ciencias del conocimiento*, como lo es la lógica formal, la lógica dialéctica y la lógica matemática. Estas ciencias se interesan por problemas tan importantes relativos al conocimiento como son: la estructura, el desarrollo y el cuánto del conocimiento, respectivamente” (Carvajal, 1995:18).

posible apreciar en primer término, la formación de nuevas **jerarquías y tipologías alfabéticas** y, en segundo término, la conformación de escalas generacionales donde los sujetos se localizan básicamente por competencias intelectuales y perceptuales del hecho tecnológico.

Sin embargo, el hecho de que los individuos acudan a la institución de formación, pese a que participan de un aprendizaje social en donde otras instituciones, como la familia por ejemplo, juegan un rol de entrenamiento cultural, plantea varios interrogantes ó juicios de valor como aquéllos de juzgar que la institución educativa no cumple adecuadamente con su misión formadora, de donde se desprende el planteamiento de que la institución educativa tiende a perder su vigencia histórica.

Sobre esta aseveración negativa, la pregunta acerca de si otros factores institucionales extrínsecos al proceso formador, como las modalidades de moldeamiento mental que propician las estrategias publicitarias, o las de inculcación moral en las que entrena la familia, determinan o bloquean situaciones de aprendizaje relacional y sistémico, que afectan o distorsionan el programa formador de la escuela.

En las modalidades formativas terminales de tipo profesional sucede otro tanto, la poca o ninguna relación sistemática entre los procesos de aprendizaje de los institutos técnicos y tecnológicos, con el de las universidades e institutos superiores de investigación, da lugar a unas jerarquizaciones que son de una naturaleza más ideológica y política, de donde se deriva una seria distorsión del espacio colaborativo entre expertos, científicos y sabios.

En este orden de ideas, las preguntas que este ensayo se plantea son: ¿cómo entender la colaboración de los saberes en un espacio interactivo y sistémico de la institución de formación? y ¿cómo encarar esta tarea en el contexto de la Interculturalidad de los procesos de conocimiento?. El enten-

dimiento de estas situaciones, propone como lugar de legibilidad de las relaciones, el de la tecnología, pues considera que en esta confluyen las tradiciones, pero también las modalidades no convencionales de producción de saber.

Sociedad de conocimiento e institución de formación

Los analistas de la cultura afirman que estamos frente a una sociedad del conocimiento, e informan sobre la transformación del paradigma educativo cultural que demanda a las instituciones y organizaciones escolares ocuparse de la formación, mas que de la capacitación o la instrucción.

Sin embargo, la tajante diferenciación de éstos dos elementos constitutivos de un mismo proceso, ha estado acompañada de una serie de decisiones político-institucionales que permiten establecer que hay instituciones de capacitación, a las cuales se les asigna una función de entrenamiento técnico, y otras de formación, asociadas generalmente al conocimiento científico.

De esta distinción se ha derivado una cantidad de equivocaciones, no exclusivas sino genéricas, a los sistemas educativos mundiales, entre las cuales son destacables y relevantes las siguientes concepciones:

Una concepción que subvalora lo técnico y le atribuye un valor puramente instrumental, negándole un vínculo multicultural y diverso con las historias particulares de la formación del conocimiento en la sociedad y en la vida de los individuos. El carácter empírico de las técnicas (hecho incuestionable) se confunde con un principio epistemológico, según el cual la técnica no dispone de ninguna axiomática o de un valor teórico que la preceda, como si el no tenerla la condenara a una larvaria condición de conocimiento de segunda cla-

se, es decir, como si la técnica no plasmara en su materialidad complejos niveles de reflexividad y no dispusiera de potenciales elementos de formalización teórica y metódica para y en el conocimiento.

La constatación de un cambio en el paradigma educativo³, aunque se expresa en singular, registra una diversidad de componentes, que en su conjunto han distinguido la discusión pedagógica, entre los enfoques que se esfuerzan por recuperar el carácter unitario del paradigma y los enfoques que acentúan la proliferación de las tendencias e incertidumbres. Este último rasgo, que para los enfoques unitarios está asociado a conceptos como los de educación nacional, centralismo político y unidad filosófica, entre otros conceptos heredados de la tradición ilustrada y fundan por decirlo de manera genérica la cultura de la modernidad, es para los críticos de la modernidad un síntoma de la crisis de la cultura y por lo tanto un argumento a favor de su armazón conceptual. De esta lectura se derivan los conceptos de las autonomías territoriales, la descentralización política, la regionalización, que entre otros conceptos van a incidir de manera fundamental en las propuestas de reestructuración educativa como las formuladas por la Ley General de Educación, 115 de 1994.

La crítica a la institución escolar y coextensivamente al desempeño de los docentes en el ejercicio de su tarea pedagógica, social y cultural, no puede bajo estos términos evadir el punto de inflexión de la crisis, pues se sitúa en el centro de la misma. La cuestión es que el aparente o real desequilibrio entre el principio filosófico de construir nación y la estrategia política de la descentralización territorial, tiende a polarizarse cuando no se reconoce en la tensión una potencialidad política y epistemológica de naturaleza paradójica y antropológica.

La contribución más destacable de los estudios socioculturales de la escuela (de cuya producción la antropología es, naturalmente, solo en parte responsable) ha sido concebir a la institución escolar como un

proceso dado en un curso de conductas y visiones del mundo que exceden las fronteras de la institución misma. Además, entrecomillando ese afán de universalidad de la escuela, los estudios socioculturales se han inclinado a considerarla como un modo históricamente particular de realizar procesos educativos que pueden describirse también, al menos en parte, en sociedades humanas sin escuelas [...] Lejos de confundir escuela y educación, o de suponer que la primera es el paradigma ideal de la segunda, estos estudios han tratado de especificar una y otra vez las relaciones entre escuela, modernización, burocracia y economía capitalista; y han buscado distinguir la *acción* escolar de la acción educativa, asociando a la primera con una entronización de los aprendizajes diferidos que permite todo tipo de desplazamientos entre los esquemas ideales que determinan la adecuación convencional de los conocimientos y los criterios de eficacia instrumental que determinan su corrección. (Velasco y otros, 1993:320).

La distinción del *acto escolar* como espacio que se instituye con referencia a los aprendizajes de saberes formalizados y, el *acto educativo*, como el que se define por referencia a la vida sociocultural de individuos y pueblos, evidencia en el ámbito de las políticas y de las estrategias una tendencia a confundir u homologar los dos términos, o a colocarlos como antagónicos, que en síntesis deja traslucir un sistema de conflictos eslabonados entre conocimiento y política y entre escuela y sociedad, generalmente expresados en los comportamientos institucionales, pero también en las visiones y enfoques pedagógicos.

Tales conflictos podrían aportar claridad para explicar por qué no ha sido fácil a las instituciones comprender el mecanismo de las reciprocidades entre un enfo-

³ Los paradigmas más analizados actualmente en el campo de la investigación en ciencias de la educación son los del presagio-producto, proceso-producto, mediacional y contextual o ecológico. En el campo de la formación del profesorado, y específicamente en la enseñanza impartida en las Escuelas normales, Gimeno Sacristán (1983) define los siguientes paradigmas: culturalista, analítico-tecnológico, humanista, ideológico y técnico-crítico. Y Zeichener (1983) diagnostica el paradigma conductista, personalista, tradicional-artesano y el orientado hacia la indagación. Por ejemplo, cuando se analizan los paradigmas de investigación se observa que el denominado presagio-producto hace el énfasis en la competencia docente y concentra la atención en la personalidad del profesor. Para ampliar la comprensión de estos paradigmas ver (Imberón, 1994: 24-26)

que de planeación educativa que reconoce como elemento estructurante a la escuela (encerrándola en el espacio y en el tiempo) y, los procesos que propugnan por una adscripción sociocultural al lugar, que buscan hacer de la escuela un territorio abierto donde circulen y se redefinan los cuerpos y fuerzas de poder que la componen muy en reciprocidad con las prácticas socioculturales del lugar.

Explican además, por qué las estrategias formativas de la institución formadora no logran plenamente el cumplimiento de sus propósitos, en la medida que al desvirtuarse el *carácter local* (territorialidad expansiva) del acto educativo y la naturaleza *heterónoma* de las prácticas pedagógicas, no logran reconocer potencialidades en las condiciones nativas donde se ejerce el conocimiento.

La institución escolar, que desea presentarse como una entidad autónoma a menudo situada a la cabeza del “tren de la historia”, es, al lado de esta imagen, una institución heterónoma y parcialmente dependiente, situada en el seno de procesos socioculturales que no alcanza a comprender. Con el propósito manifiesto de erigirse en dispositivo universal de socialización, la escuela ha de reconocerse también en la encrucijada de responder a las formas de construir la realidad de las culturas particulares en las que pretende implantarse. Proyectada como una institución para la “igualdad de las oportunidades”, no puede eludir su responsabilidad en la generación de las desigualdades y en la producción de una cosmovisión jerarquizada de la sociedad y la cultura. Asentada, quizás como ninguna otra institución contemporánea, en la creencia de que la sociedad es capaz de construirse y transformarse conscientemente a sí misma, la escuela no puede negar su contribución real a la conservación de las estructuras sociales, políticas y económicas que en apariencia desea transformar. Volcada, finalmente, sobre el proyecto de “reformular” en la práctica los “fracasos” que una pedagogía ingenua cree ver desde una racionalidad insuficientemente contrastada, la escuela ha de arrostrar los límites que le vienen impuestos por un mundo que solo puede ser representado fragmentariamente, y en el que no acaba de estar claro si la institución escolar funciona a pesar de sus fracasos o fracasa precisamente *porque* funciona (319).

Un hecho que confirma la dualidad planteada, se expresa en las posiciones políticas internacionales de los Estados, los cuales al mismo tiempo que coinciden en la crítica al sistema educativo y le atribuyen buena parte de responsabilidad en el malestar generalizado de la cultura, en ocasiones le enrostran un alto compromiso con las violencias juveniles; aunque también admiten que la “educación es el factor determinante por el que se alcanza el desarrollo social, cultural, político y económico” (II Cumbre de las Américas, 1998: 36).

De este modo, las alianzas estratégicas entre los países, las potencialidades de su progreso económico y social, quedan cifradas a la mayor articulación y colaboración entre los sistemas educativos. Sin embargo, se respira en el ambiente general de la sociedad una explícita advertencia acerca de la educación, considerándola un asunto de la competencia general de todos los miembros de la sociedad, pues se sabe de su intersección con la complejidad de las prácticas culturales, donde a su manera cada uno de sus miembros queda envuelto y hace contribuciones al acto educativo. Por ello, la crisis de los modelos institucionalizados, no invalida el reconocimiento público de su papel, por el contrario, convoca a que cumplan un rol, si se quiere más significativo de fronteras abiertas.

Formación permanente Vs. formación para una sociedad de la información y la comunicación

En la posguerra (1945) la mayor vinculación de la ciencia aplicada a la industria, favorece al conocimiento como su principal fuente. Es por esta razón que se afirma que las estructuras de poder estarán definidas por la capacidad que desplieguen los individuos para producir conocimiento, que en buena parte dependerá de su capacidad para acceder a la información

circulante disponible. Hacia las décadas de los sesentas-setentas del siglo XX, el valor otorgado al conocimiento amplió sus fronteras, porque los conocimientos organizados en los formatos tecnológicos de la electrónica, la informática y la telemática, no sólo revolucionaron las comunicaciones, sino que tuvo efectos en las industrias, los servicios, las infraestructuras urbanas y la actividad cultural cotidiana.

La transformación de las estrategias comunicativas, percibida por las culturas centroeuropeas desde 1945, en Colombia solamente tuvo presencia en las dos últimas décadas del siglo XX, cuando algunas actitudes, todavía insulares, intentaron quebrantar la rigidez y la impermeabilidad de nuestras organizaciones educativas, las cuales evidencian una dramática lentitud para leer, interpretar y readaptar sus tradicionales lenguajes y esquemas de comunicación.

Sin embargo, el movimiento lento de las tendencias hacia el cambio, deja observar el peso del conservadurismo cultural en la institución formativa expresado en situaciones contrastantes:

. Una rápida evolución de las estrategias de ajuste en los métodos y las metodologías, que invitan a llevar la experiencia pedagógica a los ámbitos socioculturales no escolarizados⁴, donde se da poca correspondencia e incluso, alta resistencia del docente y de la institución escolar, que hace pensar en la estructura profesional del docente moldeada en una concepción epistemológica de formación y entrenamiento⁵.

·El cuestionamiento de las nociones convencionales de enseñante, estudiante e institución educativa. "El hipertexto didáctico redefine el papel del enseñante transfiriendo parte de su poder y autoridad al estudiante. Esta tecnología tiene el potencial para hacer que el enseñante sea más un entrenador que un conferenciante, que sea más un compañero mayor y con más experiencia que un líder reconocido". (Landow, 1995:157)

·Desde esta perspectiva, la concepción del trabajo intelectual del docente incorpora aspectos intangibles no contemplados por la visión centrada en el aula. En efecto, esta visión lleva a que el enseñante se estanque académicamente porque su principal esfuerzo está en "dar la clase", más que en prepararla. Porque incluso la preparación de la clase exige de una inversión elevada de energía, recursos materiales, tiempo y capital, que se vuelven rutinarias y no retornan en el sentido de que se establezca un procedimiento de redistribución y cualificación de los conocimientos. En suma, las nuevas tecnologías proponen una "desmaterialización" del proceso educativo, que implica una menor utilización de los espacios y de los tiempos convencionales, particularmente de los que se condensan en la clase, para dar lugar a una mayor incorporación de "intangibles", que permitan el uso del correo electrónico y de las consultas hipermediales, organizados a partir de seminarios y talleres electrónicos.

El proceso de formación en el conocimiento con la mediación de los sistemas informáticos y el apoyo de las infraestructuras tecnológicas, empujan a un replanteamiento del orden educativo, el cual de entrada, está implicado en los cambios de las formas de producir, procesar, organizar y distribuir la información. Ahora bien, la velocidad con que estas formas evolucionan y vuelven perecederos sus programas, formatos y materiales obliga a que las preocupaciones de los docentes se desplacen del campo de la distribución de

⁴ Es el caso de los proyectos pedagógicos, propuestos en la Ley General de Educación, que en el marco de las metodologías abre una inmensa posibilidad de relación de la escuela con una concepción de territorialidad ampliada, frente a la cual se resiste el enfoque de espacialidad cerrada del tipo clase especializada. No es fácil así renegociar las estrategias de interdisciplina o trasdisciplina.

⁵ A este respecto resultan instructivas las declaraciones de los primeros documentos estadounidenses sobre la crisis educativa: "Nuestra superioridad en las esferas del comercio, de la industria, de la ciencia y de la innovación tecnológica hoy está a punto de ser superada por competidores de todo el mundo...El peligro no consiste únicamente en el hecho de que los japoneses fabriquen automóviles de manera más eficiente que los norteamericanos y tengan subsidios gubernamentales para el desarrollo y la exportación [...] La realidad es que estas realizaciones significan una redistribución de la capacidad de instrucción en todo el mundo. El conocimiento, la cultura, la información, la especialización son las nuevas materias primas del comercio internacional...[The National Commission on excellence,1983]" (Ghilardi, 1993: 52-53)

información al campo de la producción mediada por la manipulación y experimentación de la masa de informaciones, que obligan además a volver más interactivas las diferentes prácticas académicas e investigativas, y especialmente los escenarios en donde habrá que ser mucho más creativos, flexibles e interactivos.

El campo fundamental de producción de conocimientos en educación, se sitúa en la **pedagogía**, esto explica por qué la base de la revisión epistemológica convencional preponderante en las escuelas de formación de docentes, convoca volver hacia las teorías pedagógicas y sus derivaciones en las metodólicas que le son inherentes.

La metódica: punto de encuentro de las epistemologías y la tecnología

El hecho de que las epistemologías de los saberes abran sus espacios a encuentros inéditos como por ejemplo el que se da entre la literatura y el arte con las ciencias, plantea al proceso formativo retos para los cuales los hábitos tradicionales del docente solitario, quien asume con propiedad y competencia el oficio de “enseñar”, entra en conflicto con su dificultad de trabajo en grupo, por el espíritu de propietario que asume en un “sistema” de responsabilidades parceladas sobre un saber específico.

Esta situación se ve agravada cuando en la escuela el docente pretende emular con los sistemas electrónicos, sin tomar en cuenta que la velocidad que estas expresan en el manejo de informaciones, tiene como soporte unas estrategias de diseño de la información, alimentadas de las fuentes teóricas aportadas por la filosofía, especialmente por las investigaciones en retórica y poética, y por sus desarrollos contemporáneos: la semiótica y la lingüística.

La comprensión de estas estrategias en un programa de formación, pasa por la pedagogía, y en ésta por la metódica, en la medida que en esta última se sintetiza la capacidad analítica y procedimental de una estrategia formativa (la didáctica) con los métodos y modos de expresión de un saber particular. Todos estos aspectos, en su conjunto, configuran lo que podríamos llamar una tecnología del conocimiento, en el cual la metódica (didáctica) y método (saber particular) hacen simbiosis.

Restaurar el diálogo entre la pedagogía y la tecnología, del cual históricamente sirve de evidencia el trabajo en conjunto entre la pedagogía y las técnicas de la escritura, por ejemplo, es un testimonio que da cuenta además de una apertura de la escritura del campo de los dominios de disciplinas particulares, a una experiencia de fronteras abiertas en la cual actúan y cooperan diversos conocimientos y las propias prácticas comunicativas de una sociedad alfabetizada electrónicamente o en trance de serlo. Esta es la razón por la cual la escritura y su universo del lenguaje, son más un movimiento que un espacio, más una estrategia que un dominio propiamente tal. Permite comprender por qué sujetos no alfabetizados en la escritura no quedan excluidos totalmente del movimiento masificador de los lenguajes tecnológicos contemporáneos.

En concordancia con lo anterior, los escenarios educativos se parecen cada vez más a una estrategia que a un espacio físico propiamente dicho, o por lo menos éste no es tan determinante como requisito para el aprendizaje. Conserva valor para la comunicación verbal y escrita, el contacto interpersonal y el desarrollo de una afectividad social y cultural. Pero en la perspectiva de acceder al conocimiento y a la información, el uso de las tecnologías electrónicas permite en su funcionamiento, organizar didácticas colaborativas operadas en red.

Aparte de las redes electrónicas, las redes sociales conformadas por los grupos no formales de acción sobre un determinado campo de intervención o de afectividad, o las redes culturales organizadas por las afinidades electivas relacionadas con las artes y el uso del tiempo

libre, conforman estructuras comunicativas de la sociedad a través de las cuales se produce pensamiento e información de una calidad diferente a la que el sistema escolar formal gestiona y legítima.

Una observación ligera de las dificultades actuales de la escuela, podría explicarse a partir de la desconexión de las redes. En caso de reconfigurarse el juego de sus estructuras y movimientos, la escuela podría adquirir el carácter de un nodo de distribución e incluso de producción de informaciones, ya que es en los límites o fronteras por donde se desplazan las redes, donde se encuentran sus principales fugas y conflictos comunicativos, acentuados además por la rápida desactualización de su ejercicio y tarea informativa.

Las redes, planteadas en los términos expuestos, registran -como hecho a subrayar- su vinculación con procesos de aprendizaje social no formalizados. El campo de sus actividades, conforma el mundo de lo cotidiano, sin la interferencia de espacios o tiempos particulares, aunque muchas de sus prácticas han conformado de hecho programas formales e institucionalizados, semánticamente diferenciados.

Quando se habla de formación permanente cultural, ofertada a toda la población, se utilizan fundamentalmente los términos de educación de adultos, alfabetización, educación permanente, andragogía, educación continua y educación recurrente y, secundariamente, universidad popular, educación de base, educación del ocio, aprendizaje vitalicio, animación sociocultural, aprendizaje continuo, promoción cultural y, finalmente, aunque con matices, educación compensatoria, un término que en los últimos tiempos se ha ido imponiendo para definir las actuaciones del sistema educativo para suplir sus propias deficiencias. (Imbernón, 1994:12)

De este modo, una estrategia de formación permanente, considerada en el movimiento envolvente de las tecnologías del conocimiento y la información, plantea como retos:

Establecer redes interactivas abiertas al encuentro intercultural y transcultural de las poblaciones, de los grupos organizados, los

expertos y sus expresiones informales con la actividad formal de la escuela, todas ellas implicadas en una epistemología de los lenguajes y las metódicas.

Organizar espacios dentro de las estructuras formales, especialmente en los planes de estudios, que permitan adaptaciones a las cambiantes transformaciones de la cultura y una apertura de las epistemologías a un mayor contacto con las prácticas de la cotidianidad social y con las modalidades comunicativas no formales e informales de la cultura, máxime cuando se registra que las fuentes de producción de información proceden de aquéllas prácticas, las cuales elaboran y procesan volúmenes de información muy superiores a los que circulan en la escuela formal.

El hecho notorio de las tecnologías, es que han nivelado los vínculos sociales con el acceso y el uso de informaciones, poniendo al alcance de todo tipo de usuarios, especialmente del público letrado de las escuelas, un cualificado y diverso volumen de conocimientos procesados por distintas vías electrónicas, que muy rápidamente acaparan el interés del público y en consecuencia, desplazan o le quitan importancia a las vías convencionales de registro y movilización de los conocimientos, por ejemplo, los formatos escritos, con los cuales la escuela mantiene una relación preferencial.

En la arquitectura educativa, la producción de software y sus aplicaciones en los multimedia, el hipertexto, la hipermedia, el CD-ROM, el correo electrónico, las autopistas electrónicas y lainernet, ponen en sobreaviso a los educadores acerca de un procedimiento que es de naturaleza compleja: la producción de conocimientos es fundamentalmente producción de software. Esto quiere decir que la tarea profesional del docente, si no quiere reducirse a la de un simple operario de equipos, técnicas y herramientas, será proveerse de la formación que le permita su desempeño como investigador en los lenguajes comunicacionales, lo cual implica comprenderlos como un universo inherente al acto de conocer, muy diferente a la consideración que ha prevalecido, la de otorgarles sólo una valoración mediática.

De estas premisas, se desprende un cambio de significación en las estrategias y enfoques de formación de los docentes, los cuales necesariamente han de entenderse en el terreno de la producción de una episteme social, caracterizada por una intensa movilidad comunicativa y por unas formas de producción de lenguajes muy aleatorios, elásticos, intercambiables e imaginativos.

Igualmente, la escuela que hasta el presente ha servido de laboratorio para los docentes, pone a prueba su capacidad para reestructurarse como sistema comunicativo en red. Así, entendida como laboratorio de formación por excelencia, en los parámetros comunicativos actuales, la formación hasta el momento asumida en un enfoque mediático, donde el alumno es interpretado como un medio para formar sociedad, pierde vigencia, ya que una formación para la vida es un hecho simultáneo espacial y temporal. En tal sentido, una formación de competencias en el estudiante es al mismo tiempo una autoformación del docente y una co-formación de valores y estructuras sociales.

En este contexto, una educación para la vida, no alude a una etapa particular de la misma y menos aun se puede contemplar como la etapa terminal de un proceso, sino que se entiende como una experiencia diferida a lo largo de los tiempos y de las relaciones; presupone por lo tanto la descodificación de los presupuestos epistemológicos que han modelado el diseño de las prácticas educativas, orientadas éstas, básicamente a controlar e impedir el movimiento de los saberes, a consagrar valores, dominios y atavismos que socavan sus potencialidades comunicativas y sus desplazamientos en la urdimbre de los sistemas.

Un presupuesto epistemológico en las condiciones culturales descritas, a la vez que otorga un valor a la especialización de los conocimientos, contempla un espacio para el ejercicio de la controversia y de la crítica orientada a cuestionar la exageración de los alcances y beneficios de la racionalidad científico-técnica, y en correspondencia, valorar la lectura sociocultural y transcultural de sus impactos y afecciones. Tal es el sentido estratégico, por ejemplo, de

los **proyectos pedagógicos** de la educación básica en educación ambiental, educación para la democracia y educación sexual, que malentendidos como especialidades tienden a quedar restringidos a inofensivos ejercicios de clase, neutralizando el acceso de la escuela de corrientes transversales de conocimiento como las ecologías, las biotecnologías y la cibernética. Otro tanto podría afirmarse con respecto a los proyectos transversales de la educación media, en la filosofía, las ciencias económicas y las ciencias políticas, igualmente sometidas a la distorsión de su tratamiento como materias y no como estrategias estructurales que invitan al trabajo de taller pedagógico.

La importancia estratégica de los proyectos pedagógicos, consiste en que sonsacan la escuela y sus prácticas del enclaustramiento, y hacen aportes para un rediseño de los dispositivos y procedimientos institucionales de socialización, cada vez más demandados por sus propios protagonistas, inclinados por un movimiento espontáneo que favorece los espacios desescolarizados.

Sin embargo, para ocupar estos espacios, no está preparada la docencia, y de esto da testimonio la ambigüedad de su comportamiento en ellos. En algunos casos, es inevitable que acuda a otros expertos para que acompañen sus actividades de campo, con lo cual se da una sustitución de su rol; en otros, esta sustitución se le delega a los liderazgos juveniles, especialmente cuando la desescolarización está referida a temas recreativos o a expresiones artísticas. En otras situaciones, se asume un comportamiento negligente justificado en el uso calculado de los horarios, a la manera de provocar una vía de escape; en otras situaciones, el docente asume la dirección del proceso.

Para todas las situaciones descritas, es evidente que no existen criterios de preparación interpersonal e interdisciplinaria de las agendas de campo; no están previstas metodologías para el desarrollo de pequeños ejercicios investigativos; no está definido con claridad el vínculo entre tales experiencias con la programación académica regular, en fin, no se identifican desafíos de conocimiento.

Desafiar la perspectiva tradicional sobre la escolarización nos permite tanto comenzar a cuestionar el modo en que está estructurado nuestro sistema educativo formal, como también examinar la construcción compleja de las vidas de aquellas personas que pasan por las escuelas, donde se las transforma, se las mantiene y se las define. Sabemos, por ejemplo, que hay algo más en el proceso de escolarización que lo que la correspondencia entre las interacciones de los educadores y los resultados educativos registra a cuenta de, como dice Charters, “acontecimientos técnicos” ocurridos antes de llegar el estudiante (Velasco y otros: 357)

La cuestión, es que la conducta del docente ante los discentes se lee como un “acontecimiento técnico” a lo largo de toda la experiencia escolar; al estudiante se le toma como un *átomo aislado*, desplazado de su molécula social, reactivo solo a acontecimientos impersonales. Pese a este formalismo, el estudiante en su experiencia escolar muestra otras facetas: “van a clase, participan en actos deportivos, cantan en el coro de la escuela, acuden a reuniones del consejo, comen juntos, hablan antes, durante y después de clase y desarrollan un amplio abanico de conductas. Y todo esto es parte del ambiente escolar. En todas estas actividades, los estudiantes tienen tendencia a formar grupos de amistad que, para muchos de ellos, son la verdadera dimensión de su vida cotidiana en la escuela” (355).

Las anteriores consideraciones, permiten plantear que para establecer interesantes enlaces entre metódicas y tecnologías de formación, es procedente trabajar sobre los siguientes aspectos:

- Formación en técnicas antropológicas y etnográficas para flexibilizar el concepto de práctica educativa, a partir de una perspectiva de acción con el medio sociocultural.
- Formación en teorías organizacionales asociadas a enfoques epistemológicos para flexibilizar los sistemas formalizados de organización, programación y circulación del saber que permita una permanente incorporación de los cambios y tendencias del conocimiento en las ofertas educativas e igualmente, que propicie la diversificación de opciones para el acceso y la permanencia de los sujetos en la vida académica, así

como la circulación de otros actores e intereses articulados a los contextos profesionales, familiares, económicos y culturales.

- Formación en los lenguajes tecnológicos que permita combinar estrategias interactivas por medio de vías electrónicas, proyectadas a una internacionalización de la actividad educativa y de sus prácticas, que dé apertura a nuevos conocimientos, a una renovación en los usos de los espacios y de los tiempos, a una mayor movilidad de sus miembros y de los contactos con otros actores, en una perspectiva de estrechar los vínculos entre lo informal, lo formal y lo no formal; entre lo académico y lo no académico; la cultura y el conocimiento y entre la vida y el pensamiento, que se traduzca en una profunda reestructuración de los ámbitos de actuación, enmarcadas en una racionalización de los aspectos académicos, pedagógicos y administrativos.

Prospectiva de la institución formativa en una sociedad culturalmente internacionalizada

En el Plan de Acción de la II Cumbre de las Américas⁶, además de ratificar la importancia central de la educación, se reafirma el compromiso de los Estados para promover la cooperación horizontal y multilateral en materia educativa y, en tal sentido instruye a la OEA, al BID y a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas (CEPAL), para que

utilicen los mecanismos a su alcance para desarrollar y fortalecer la cooperación regional en áreas tales como educación a distancia utilizando, entre otros medios, la tecnología satelital; pasantías y programas de intercambio; desarrollo y uso de la tecnología de información para la educación; actualización de estadísticas educativas y evaluación de la calidad, procurando que la cooperación esté en función de las necesidades específicas de cada país (II Cumbre de las Américas: 39).

En este escenario, la educación que-

⁶ En este escenario se encontraron en abril de 1998, los jefes de gobierno y ministros de diversas carteras para tratar temas estratégicos del hemisferio latinoamericano y el Caribe.

da posicionada como la referencia primordial del desarrollo completo de la sociedad de las naciones latinoamericanas y del Caribe. La educación, ya no se entiende como un determinado sector de la política y de las preocupaciones estratégicas de los Estados. Es concebida en el carácter de una mentalidad que hace posible o interfiere en la realización de las grandes utopías de una sociedad.

La educación concebida como mentalidad, existe en cuanto está envuelta en un movimiento de reciprocidades y de relaciones simultáneas con todos los factores que transforman los ambientes y estructuras socioeconómicas y culturales de un país o para ponerlo de una manera menos compleja, de un pequeño conglomerado humano.

En el marco de estas relaciones, el acto educativo se despliega a través de múltiples formas, una de las cuales, la de la educación formal, es tan sólo un episodio, que podrá ser menos o más importante en el circuito de la acción, según sean los nexos y correspondencias que establezca con las demás formas y factores de la actividad educativa y cultural.

Vistas las cosas de esta magnitud, se puede afirmar que la perspectiva de la educación formal está indisolublemente vinculada al destino de factores que hasta el momento la estructura formal había considerado como externalidades a su proceso. Es en estos términos, que se puede afirmar que si la prospectiva cultural evoluciona en la dirección de los factores tecnológicos, es por consiguiente un destino, un reto y un desafío de la educación formal construir un diálogo de bilateralidades con sus lenguajes, procesos, ámbitos y estrategias.

La construcción de un diálogo de bilateralidades implica para la educación saber cuál es su papel y su compromiso con una determinada visión del desarrollo.

Estamos como nunca hasta ahora en la historia, frente a un desafío a nuestra misma razón, que nos exige replantear a fondo los modelos y estilos de desarrollo sobre los que nos hemos fundamentado y, desde luego, principalmente nos obliga a precisar con claridad el objeto mismo del

desarrollo y de todos los esfuerzos nacionales para lograrlo. [...]

Se ha venido aceptando que el objeto del desarrollo es mejorar la *calidad de vida* de los colombianos, y para evaluar éste término en la población hemos establecido indicadores cuantitativos que han señalado el grado del *tener bienes* [...]

Esta ya histórica costumbre de relacionar directamente la *calidad de vida* con el *tener* servicios o cosas materiales, ha confundido el objeto del desarrollo, pues es evidente que el *tener más* de por sí no es el *ser más*. [...]

Este *ser mejor* (la capacidad de vivir plenamente) implica el aumento simultáneo de nuestros conocimientos y capacidades racionales, volitivas y estéticas. Se trata, si se quiere, de *tener más*, pero a otros niveles superiores de la capacidad humana del tener, que trasciendan el poseer lo material y lo consumible, como tener cultura, ciencia, educación, moral, etcétera. (Aldana y otros, 1995: 45)

A esta visión del desarrollo se la reconoce como desarrollo humano sostenible. En la medida que sostenibilidad significa resolver nuestras necesidades y expectativas de vida sin afectar las oportunidades de las futuras generaciones. Ante esta situación una amplia diversidad de ciencias emprenden una revisión de sus conceptos y racionalidades, disponiéndose para aprender de los ecosistemas, de las comunidades sostenibles de plantas, animales y de los microorganismos.

Una cultura del aprendizaje se refiere a una capacidad de adaptación de los individuos a los cambios que se operan en los modos de resolver problemas. Es un hecho que desde la antigüedad los hombres tuvieron que resolver el problema de los regadíos en los pequeños o grandes cultivos, y para esto se apropiaron de técnicas que en cierta forma están en la base de las ingenierías agrícolas e hidráulicas de hoy. La aparición de estas técnicas trae consigo o exige adaptaciones sociales, algunas expresadas masivamente, otras reconocidas exclusivamente por algunas sociedades.

El hecho es que los desarrollos técnicos de hoy, tienen un carácter masivo y si se quiere

avasallante, dando lugar a la desaparición o merma de sentido e importancia de algunas ciencias, o a la mutación de ellas en otros formatos, o también a la aparición de nuevas ciencias. Con estos cambios los perfiles socioprofesionales se han modificado en algunos casos, radicalmente. Pero en general la tendencia es que todos los perfiles sean modificados por la relación inevitable con las nuevas técnicas.

Con respecto a los docentes la pregunta sería si el perfil socioprofesional permanece inmutable o ha de ser reinscrito en el panorama de los nuevos lenguajes. Aceptar la reinscripción supone considerar posibles vías, campos y modelos en los cuales ha de moverse la búsqueda y la práctica del docente hoy.

El asunto es que a estos perfiles se le han agregado una serie de atributos, traducidos a exigencias que generalmente se pretenden observar en los resultados terminales en los estudiantes. Ahora bien, tomados en su conjunto, no existe mayor claridad acerca de cuál es el perfil profesional del docente, salvo que este se reduzca a una determinada condición gremial.

Entre las razones que se pueden presentar para argumentar lo que podríamos llamar la paradoja de la profesión, está la imprecisión sobre a qué tipo de razones responde la profesión docente. Hecho éste cada vez más difícil de resolver porque las prácticas, más que sus teorizaciones, definiciones y explicaciones, están subsumidas entre un fárrago de argumentos legales, y ponen en evidencia una escisión de su principal fuente de argumentación: la pedagogía, por la injerencia o el contragolpe de razones que se consideran superiores o mejores a ésta, o por la superposición de los objetos con los cuales indefectiblemente establece diversas relaciones.

Esta circunstancia identificada como un síntoma internacional de la crisis de la profesión docente, respondería a la consideración de que “el oficio del enseñante se caracteriza por la ausencia de modelos concretos para emular, por líneas de influencia poco claras, por una claridad con frecuencia contradictoria de crite-

rios de valoración, por la ambigüedad en la valoración de los tiempos y por la inestabilidad del resultado”. (Ghilardi, 1993: 20)

Todos estos aspectos identifican un mapa de circunstancias y situaciones que no se pueden pasar por alto cuando se encara el asunto de la formación, porque en la intención y en el interés de esta acción, tiene incidencia directa la actualización y desarrollo permanente del conocimiento en sus distintas áreas, y esta incidencia está implicada además en los cambios de las infraestructuras culturales y las metamorfosis de las organizaciones sociales.

A esas transformaciones, Alvin Toffler las denomina *El cambio del poder*

Para ‘nosotros’ porque nos hallamos en el albor de la Era del Cambio de Poder. Vivimos unos momentos en los que toda la estructura del poder que mantuvo unido al mundo se desintegra, y otra, radicalmente diferente, va tomando forma. Y lo está haciendo en todos y cada uno de los niveles en que habíamos estratificado la sociedad humana.

En la oficina, en el supermercado, en el banco, en el despacho de la dirección general, en nuestras iglesias, hospitales, escuelas y hogares, las viejas formas del poder se están desgarrando a lo largo de extrañas y nuevas líneas. (1990:25)

El cambio de poder se expresa en:

- Modificación estructural de un modelo de economía básicamente industrial a un modelo económico de producción de servicios.
- Descodificación de los esquemas y modelos socioprofesionales e igualmente de las demandas ocupacionales, que colocan en una posición preeminente a los conocimientos técnicos y tecnológicos.
- Conformación de nuevas fuentes en la producción y distribución de conocimientos, que da cuenta de un fuerte movimiento e intercambios entre las civilizaciones y las culturas, que demanda cada vez más la participación de las lenguas internacionales en el desarrollo del conocimiento.
- Amplio despliegue de las innovaciones que hacen del conocimiento la principal fuente de poder y de formulación de los grandes temas políticos de la sociedad.
- Surgimiento de una nueva tecnocracia mundial, fundamentada en la informática y

sus aplicaciones en prácticamente todos los conocimientos.

En la medida que la profesión docente antecede al oficio, en el sentido que la tradición cultural ha hecho que sea en la escuela y la universidad por donde pasan primero las técnicas de comunicación e incluso de ella surgen y se forman otras profesiones y cuerpos profesionales, es inminente que se tomen en cuenta estos cambios, porque en ellos está involucrado el destino de la propia profesión docente e igualmente, la cadena de relaciones y redes que se configuran con la escuela y sus actos.

El hecho fundamental es que la frontera que delimitaba roles entre el docente y otros miembros de la sociedad y, entre la escuela y otros cuerpos institucionales de la cultura, ya es bastante difícil de mantener en su estado original, si es que podemos hablar de semejante estado, dado que en su origen, la escuela colombiana, tiene y registra diversas influencias de la iglesia católica, las iglesias cristianas, las ideologías políticas y las demandas de la empresa, entre otras.

En consecuencia, la formación histórica de la profesión puede plantearnos datos distintos de la formación histórica de los conceptos, de las teorías y de las prácticas pedagógicas. Entendida la situación en una perspectiva más amplia, la de la cultura, por ejemplo, encontramos vecindades de la pedagogía con prácticas comunicativas que cumplen funciones sociales educativas, pero sin fundamentación en la pedagogía y probablemente con un impacto antipedagógico, así socialmente tenga un amplio reconocimiento y aceptación.

Actualmente la sociedad enfrenta dilemas de este tipo, la práctica social de la comunicación educativa lleva a dudar de la tarea comunicativa basada en la pedagogía y a considerar como más eficientes determinados espacios estructurados en las tecnologías, los cuales gradualmente han venido ganando autodeterminación y preponderancia en los direccionamientos de Estado. Es el caso de los programas curriculares llamados desescolarizados, algunos sustentados

en el trabajo autodidáctico del estudiante, otros en el desarrollo adicional de las técnicas de la televisión y la radio, otras muy recientes en el uso de los lenguajes de la internet; en todos los casos la cuestión de fondo está en la modificación de las variables de tiempo.

Las opiniones sobre la hipótesis de que los niveles de aprendizaje alcanzados por el alumno están directamente relacionados con la cantidad de tiempo que ha pasado en la escuela concuerdan ampliamente en el mundo pedagógico. En efecto, tanto las conclusiones de las investigaciones educacionales como el simple sentido común parecen estar de acuerdo en (sic) el hecho de que el tiempo completo de exposición escolar constituye una variable fundamental del rendimiento del alumno. [...]

La perspectiva que se adopta más frecuentemente para abordar el problema tiempo/escuela es la que surge del análisis del calendario escolar". (Ghilardi, 1993: 52)

Pero el fondo de la cuestión apenas está por investigarse, porque lo que importa finalmente no es cuánto tiempo permanece el estudiante en la escuela, sino cómo y en qué utiliza este tiempo. "lo que quizá sea más interesante observar es el tipo de evolución que parece mostrar la reflexión misma sobre el calendario escolar: pasa de ser un mecanismo regulador *externo* de dimensión formativa a ser un instrumento de trabajo capaz de adecuarse a las exigencias de la organización escolar y a las de su utilidad". (Ghilardi, 1993: 53)

Una adecuación concebida en tales términos, plantea inquietudes como qué es lo que identifica una organización escolar, en el sentido de saber qué es lo propio de la escuela, cuál es su competencia cultural, y ésta en qué se distingue de otras asumidas como interés particular por otras organizaciones. Porque la institucionalización de un acto humano es, en suma, la formalización del pensamiento que lo anima. Y en el caso de la escuela, aspectos generales como los de la identidad nacional, están en el fundamento de su quehacer. Los estudios básicos a la vez que están comprendidos en una lectura universal de la humanidad, responden además a la lectura de una humanidad especifi-

ca, que es en cierta forma la que le da un sentido a la práctica pedagógica.

En el terreno de una identidad⁷, es donde se resuelve el estar en un mundo particular, que no es otro, distinto al mundo de la cultura nacional. Pero cómo resuelve la escuela esta identidad en un mundo globalizado por los medios, donde se dan unos sistemas de interacciones políticas, mentales, económicas, lingüísticas y culturales, y donde por lo mismo las prácticas se disuelven en un cúmulo de referentes, no convencionales y no habituales al gesto y lenguaje escolar.

En este orden de ideas, es válido preguntarse retroactivamente qué papel ha jugado la escuela en el asunto de la construcción de identidades, y en este universo general qué es lo que identifica a la escuela, qué expresión y qué fuerza tiene la construcción de identidades en los programas y estrategias de formación de docentes. En forma extensiva, habría que preguntarse cuál es el peso de los referentes científicos y tecnológicos con respecto a la construcción de identidades, comparativamente con los referentes religiosos, simbólicos y políticos, envueltos en la retórica y generalmente más importantes en las preferencias y gustos de los programas de divulgación escolar.

En síntesis, se trata de responder nuevamente al concepto de las identidades y los mapas donde los lenguajes recrean sus imágenes e imaginarios, reconfigurando los territorios, los espacios y los tiempos mediante la simultaneidad, el paralelismo, la diferenciación y la asociación libre.

Plantearse el asunto de la identidad en estos términos, puede derivar a una interesante experimentación con variedad de currículos, de planes de estudios, de estrategias, de pedagogías y de didácticas, que no necesariamente respondan a criterios de uniformación, secuencialidad lineal, grados o niveles.

Ahora bien, es común escuchar en la crítica esbozada sobre las pluralidades y diferenciaciones, una preocupación más centrada en la evaluación de los resultados que en los proce-

dos. Según esta crítica lo que interesa es la cantidad de informaciones adquirida por el estudiante y con ella la capacidad para responder a preguntas donde predominan las definiciones y las fórmulas, y queda en un segundo plano la capacidad reconstructiva del conocimiento que da básicamente la apropiación de conceptos a partir de métodos comparativos, experimentales y relacionales.

Estos métodos, que generalmente motivan contactos interpersonales más horizontales entre el cuerpo de docentes y estudiantes, son los que plantean mayor dificultad para el educador, quien ante la incapacidad para resolver metódicamente los contactos en la divulgación de conocimiento, opta por imponer limitaciones y obstruir el trabajo interactivo, llevándolo a mantener el dominio de los esquemas tradicionales de estudio.

Estos obstáculos que son de naturaleza epistemológica unos, y otros de carácter ontológico y gnoseológico, proponen volver a interpretar al docente en su condición de sujeto, y encarar su experiencia con la pregunta **cómo aprende el docente**, para saber cómo se apropia de la cultura, cómo es su discernimiento de los saberes que no son de su competencia y cómo organiza su capacidad de construir e investigar conocimiento.

Reconocer el universo de los obstáculos, facilita valorar los dominios que en el orden de los lenguajes posee el docente e igualmente los imaginarios con los cuales interpreta la realidad, la modela, la representa y la difunde. Porque es en el espacio difuso de la realidad, de sus composiciones abstractas y concretas, donde todo sujeto construye su particular identidad y organiza la memoria que socialmente lo dispone para estar en la cultura, representarse en ella y establecer sus específicos sentidos de orientación y permanencia en la misma.

⁷ La desmovilización de amplios sectores de la población ocasionados por las confrontaciones militares, las obras de infraestructura y los desastres siconaturales, registran situaciones preocupantes que caben en su conjunto, en el tema de las migraciones. Todavía no se sabe en el ámbito educativo que factores quedan comprometidos en una analítica educativa, orientada a preparar al docente para encarar sus alcances, si se tiene en cuenta que generalmente los docentes están involucrados en la migración forzosa. Afrontar la migración entrafia asumir "la pérdida simultánea de numerosos objetos, vínculos, ámbito familiar e idioma, y ser capaz de una flexibilidad y estabilidad suficientes como para desarrollar la vida cotidiana en otro país.

Es decir, implicaba la necesidad de elaborar un duelo por pérdidas múltiples y recuperar las cargas libidinales de objeto necesarias para establecer vínculos nuevos" (Grinberg L. y Grinberg R., 1993: 152).

Desde la década de los ochenta del siglo pasado hasta nuestros días, la realidad apacible de las sociedades industrializadas, cede a una explosión interior en donde lo que prima es la imagen.

La publicidad entrada por derecho propio en la vida cotidiana, elevada al grado de espectáculo, primera dama en los salones, invade con sus ritmos el lenguaje cinematográfico, los *videoclip*, los programas televisivos de variedades. Como en un gigantesco juego colectivo, las palabras sin sentido de la publicidad invaden el lenguaje común y los fragmentos publicitarios se encuentran en los lugares más impensables: desde los pupitres

de los colegios a los titulares de los periódicos (Morace, 1993: 49).

Por esta razón se afirma que nos encontramos ante un mundo preminentemente virtual. Esto explica un cambio cualitativo en las estructuras de conocimiento, donde podemos apreciar un lento pero firme cambio de una cultura basada en la escritura a una sociedad que se rige por los cánones de la imagen. El cambio de las alfabetividades es verdaderamente complejo e impredecible. Pero aun así está tocando a la escuela, en su condición más vertebral, la del lenguaje.

Bibliografía

- Aldana, Eduardo y otros, 1995: *Informes de Comisionados I. Educación para el desarrollo. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Tomo 2, Presidencia de la República. Consejería presidencial para el desarrollo institucional. Bogotá: Colciencias.
- Carvajal, Lizardo, 1995: *Fundamentos de tecnología*, Cali: Fundación para Actividades de investigación y desarrollo.
- Esteve, José M, 1994: *El malestar docente*, Barcelona: Paidós.
- Ghilardi, Franco, 1993: *Crisis y perspectivas de la profesión docente*, Barcelona: Gedisa.
- Grinberg León y Rebeca Grinberg, 1993: *Identidad y cambio*, Barcelona: Paidós.
- Hernández, Fernando y Juana María Sancho, 1994, *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Barcelona: Paidós.
- Imbernón Francisco, 1994: *La formación del profesorado*, Barcelona: Paidós.
- Landow, George, *Hipertexto*, 1995: *La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*, Barcelona: Paidós.
- Lesourne, Jacques, 1993: *Educación y sociedad*, Los desafíos del año 2.000, Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación Nacional, 1998: *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*, Santa Fe de Bogotá: Creamos Alternativas Soc, Ltda.
- Morace, Francesco, 1993: *Contratendencias. Una nueva cultura del consumo*, Madrid: Celeste ediciones.
- Pascual, Roberto y otros, 1988: *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, Madrid: Administración de la Comunidad Autónoma de Euskadi, Narcea.
- II Cumbre de las Américas, 1998: *Plan de Acción*, Santiago de Chile.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de acreditación, 1998: *Criterios y procedimientos para la acreditación previa de los programas académicos de pregrado y de especialización en educación*. Santa Fe de Bogotá.
- Toffler, Alvin, 1990: *El cambio del poder*, Barcelona: Plaza y Janés.
- Trilla, Jaume, 1992, *El profesor y los valores controvertidos, Neutralidad y beligerancia en la educación*, Barcelona: Paidós.
- Uranga, Mikel y otros, 1992: *El cambio tecnológico hacia el nuevo milenio, Debates y nuevas teorías*, Barcelona: Icaria.
- Velasco, Mailló y otros, 1993: *Lecturas de antropología para educadores*, Madrid: Trotta.
- Vera Arenas, Carmen, 1984: *Investigación en educación comparada*, Barcelona: Paidós.