



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA DEL DERECHO, MORAL Y
POLÍTICA

Tesis Doctoral en Ética y Democracia presentada para
obtener el título de Doctora por la Universidad de
Valencia

LA EDUCACIÓN FORMAL COLOMBIANA ANALIZADA
DESDE LOS VALORES DE UNA ÉTICA CÍVICA

Autora:

LILIANA ROBLEDO PALACIO

Tutora:

ADELA CORTINA ORTS, PhD

Valencia-España

Febrero de 2012

A mis hijos Andrés y David, y a su papá.
Ellos engrandecen cada día el aprendizaje de mi vida.

La autora agradece a quienes la acompañaron en la realización de este ejercicio, muy especialmente a su tutora, quien siempre confió en su capacidad y voluntad para llevarlo a cabo. Igualmente, no olvida el respaldo de esos otros filósofos que la ayudaron a encontrar apoyos, no sólo académicos, sino vitales. Así mismo, agradece a esos estudiantes que, en forma anónima, la acompañaron en sus diecinueve años de docencia en educación básica: ellos le marcaron el camino con sus travesuras e inquietudes.

PALABRAS CLAVES

Modernidad
Premodernidad
Posmodernidad
Humanismo
Ética
Instrucción
Educación
Autonomía
Pedagogía
Libertad
Igualdad
Solidaridad
Respeto
Diálogo
Valores morales

RESUMEN

Colombia se define actualmente como un Estado Social de Derecho. Sin embargo atraviesa por un momento histórico que lo sitúa en un bajo quicio moral. Tal situación debe ser remediada desde la educación, comprendida en su sentido más amplio. La legislación así lo exige, pero su Modernidad Postergada no ofrece las garantías necesarias para que esa educación se brinde. Esta es la razón para hacerle un análisis al sistema educativo colombiano desde un planteamiento filosófico Moderno, como lo es la ética cívica o ética de mínimos de Adela Cortina.

El cuestionamiento guía fue ¿Tiene Colombia, en su sistema formal de educación, condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía? Tal cuestionamiento dio pie a establecer la siguiente hipótesis: Colombia, aún bajo un planteamiento legal Moderno, no posee las condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía.

Para la realización del análisis se dividió el cuerpo de la obra en tres capítulos: el primero, *Contexto de la realidad educativa colombiana*, hace una mirada ético-moral a la historia colombiana. El segundo, *La educación para la autonomía situada en un análisis de las pedagogías*, plantea, desde la pedagogía, la posibilidad de tener las condiciones de una educación para la autonomía. El tercero, *La cultura y la legislación educativa colombianas analizadas desde los mínimos de una ética cívica*, propone el afianzamiento de los valores de una ética cívica. Tal apoyo se hace desde el análisis de la cultura y la legislación de la educación colombiana, para llegar a establecer una propuesta que permita el desarrollo de los valores de una ética cívica, bajo postulados pedagógicos y respetando la legislación marco vigente y la cultura actual.

Este ejercicio académico llevó a múltiples conclusiones, tanto generales como particulares, que ofrecen la posibilidad de establecer cuáles son las condiciones adecuadas para brindar una educación para la autonomía.

Abstract

At present, Colombia can be defined as a Welfare State. However, it is in an historical situation which puts it in a low moral frame. The only way to overcome this situation is through education, but education conceived in its more comprehensive sense. Its legislation demands it, but its Postponed Modernity does not grant for that kind of education to take place. This is the reason why the Colombian education system needs an analysis from a Modern philosophical perspective, as the civic ethics or “ethic of minima” by Adela Cortina.

The guiding question was: ¿Does the Colombian formal education system offers the necessary and adequate conditions to implement an education towards autonomy? This question gave rise to following hypothesis: Although operating under a Modern legal conception, Colombia does not have the adequate conditions to implement an education towards autonomy.

To carry out the analysis, the body of the work was divided in three chapters: the first one gives an account of Colombian history from a moral-ethical perspective (*The Colombian educational reality in context*). The second chapter proposes, from a pedagogical perspective, the possibility of reaching an education for autonomy (*Education for autonomy under a pedagogical analysis*). The third chapter suggests the strengthening of the elements needed for a civic ethics (*Analysis of the Colombian culture and educational legislation from the “civic ethics of minima” perspective*). Such a strengthening is given by analysing the Colombian culture and educational legislation, aiming at elaborating a proposal that allows the development of the civic ethics values, under pedagogical postulates and respecting the current legal framework and culture.

This academic exercise took to multiple conclusions, both general and particular, which offer the possibility of establishing which are the adequate conditions needed to implement an education for autonomy.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I.....	7
CONTEXTO DE LA REALIDAD EDUCATIVA COLOMBIANA	7
1. LAS RAÍCES DEL BIEN MORAL COLOMBIANO.....	9
1.1. ¿QUÉ MORAL HA IMPERADO EN SU TRANSCURRIR HISTÓRICO?	11
1.2. IMPLEMENTACIÓN DEL FALSO UTILITARISMO	13
1.3. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL FALSO UTILITARISMO.....	15
1.4. ¿EDUCACIÓN MORAL?	17
2. LA SEUDOMODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN	21
3. LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA	23
CAPÍTULO II.....	31
LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA SITUADA EN UN ANÁLISIS DE LAS PEDAGOGÍAS	31
1. LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA LUGAR COMÚN ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA MODERNA.....	31
1.1. LA VIRTUD EN LA EDUCACIÓN.....	33
1.2. LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA VIRTUD.....	36
a. GÉNESIS DE LA VIRTUD	36
b. LA RUPTURA QUE TRAJÓ LA REFORMA EN LA VIRTUD DE LOS ANTIGUOS.....	37

2.	LA EDUCACIÓN MORAL Y LA ERUDICIÓN: LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN MODERNA	40
2.1.	COMENIO Y LA VILIPENDIADA EDUCACIÓN TRADICIONAL: ATIENDE LA EDUCACIÓN MORAL Y LA INSTRUCCIÓN.	40
2.2.	¿QUÉ DEBE SEGUIR SIENDO ACTUAL DEL LEGADO DE COMENIO?	45
a.	UN CONCEPTO DE HOMBRE PARA DARLE SENTIDO A LA EDUCACIÓN:	45
b.	EL ANÁLISIS DE LO QUE ES O NO FUNCIONAL EN EDUCACIÓN.	49
3.	LA VIRTUD EN LA EDUCACIÓN DE LAS DEMOCRACIAS LIBERALES	56
3.1.	CONTRASTANDO CON COMENIO: PEDAGOGÍAS NO TRADICIONALES.	57
a.	EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA.....	58
b.	EDUCACIÓN EN UN CLIMA DE VALORES DEMOCRÁTICOS	64
4.	¿TRAS LA VIRTUD?	69
4.1.	PIAGET Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO AUTÓNOMO	70
4.2.	PAPEL DEL LENGUAJE Y LA CULTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO AUTÓNOMO: APORTACIONES DE VIGOTSKY	72
4.3.	LA NECESIDAD DEL CONCEPTO DE HOMBRE EN LAS PEDAGOGÍAS ACTIVAS	75
4.4.	LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMIA COMO SUSTRATO PARA LA ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO.....	79

5.	EL COMPONENTE ÉTICO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....	80
5.1.	LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DISTANCIADA DE LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA.....	81
6.	EL PROBLEMA DE LOS SABERES Y LOS PRE-SABERES.....	84
7.	EDUCACIÓN EN VALORES AL AMPARO DE LOS VALORES DE UNA ÉTICA CÍVICA.....	86
7.1.	LA LIBERTAD	90
7.2.	EL RESPETO ACTIVO Y LA SOLIDARIDAD	90
7.3.	LA IGUALDAD Y EL DIÁLOGO:.....	91
7.4.	LA JUSTICIA:.....	92
8.	LA CLASIFICACIÓN SOCIAL: EL PROBLEMA ÉTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LAS DEMOCRACIAS LIBERALES.....	94
	CAPÍTULO III.....	97
	LA CULTURA Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANAS ANALIZADAS DESDE LOS MÍNIMOS DE UNA ÉTICA CÍVICA.....	97

1.	POSIBILIDADES Y CONTRADICCIONES DE LA CULTURA Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA	98
2.	LA CONSTITUCIÓN COLOMBIANA MIRADA DESDE LOS POSTULADOS DE LA ÉTICA CÍVICA.....	103
3.	LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.....	105
3.1.	MARCO LEGAL	105
3.1.1.	LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.....	105
a.	FINES QUE ATIENDEN LA INSTRUCCIÓN	105
b.	FINES QUE ATIENDEN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL EN EL MARCO DE LOS VALORES PROPIOS DE UNA ÉTICA CÍVICA	106
c.	OBJETIVOS COMUNES A TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL	108
3.1.2.	IMPLEMENTACIÓN LEGAL DE LOS FINES EDUCATIVOS	109
a.	RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN	109
b.	PRESTACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO	109
c.	ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL	113
3.1.3.	LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (P.E.I.) COMO PLATAFORMAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA	113
a.	EL PLANTEAMIENTO FORMAL DE LOS P.E.I.	114
b.	EL CONTEXTO SOBRE EL QUE SE PLANTEARON LOS P.E.I.....	116
c.	LA SITUACIÓN REAL SOBRE LA QUE SE PLANTEARON LOS P.E.I. Y EL AHOGO DE ELLOS	121
3.2.	VACIAMIENTO DEL CONTENIDO DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA.....	127

4.	EL APOYO EN PROYECTOS	130
4.1.	LOS PROYECTOS SOMETIDOS A LOS FACTORES QUE GENERAN RIGIDEZ EN EL CURRÍCULO Y EN EL PLAN DE ESTUDIO	134
4.1.1.	EL SISTEMA HORARIO Y EL VALOR DE LA LIBERTAD	135
4.1.2.	LA EVALUACIÓN Y EL VALOR DE LA JUSTICIA.....	137
4.1.3.	LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES.....	138
4.1.4.	EVALUACIÓN DE CADA ESTUDIANTE AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ENTRE EL AVANCE Y EL RETROCESO	140
4.1.5.	LA EVALUACIÓN Y EL VALOR DE LA IGUALDAD.....	141
4.1.6.	LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LA ATENCIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN	143
4.1.7.	FUNCIONAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES.....	146
5.	LEYES QUE ATIENDEN LA EDUCACIÓN DESDE LA VISIÓN DEL GASTO PÚBLICO Y NO COMO INVERSIÓN SOCIAL	152
5.1.	EL GASTO PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN UN VERDADERO NUDO GORDIANO.....	154
6.	LA EDUCACIÓN DEBE SER VISTA COMO INVERSIÓN SOCIAL Y NO COMO GASTO SOCIAL	156
7.	PROPUESTA PARA EJERCER UNA PEDAGOGÍA EN EL MARCO DE UNA ÉTICA CIVICA ACORDE CON LOS MARCOS LEGALES COLOMBIANOS Y CON EL DESARROLLO Y APORTES DE LA PEDAGOGÍA.....	158
7.1.	EL TRABAJO DE PROYECTOS INTRAESCOLARES	161
7.2.	IMPLEMENTACIÓN	164

7.2.1. CAMBIOS DE FONDO.....	164
7.2.2. CAMBIOS DE FORMA	164
CONCLUSIONES.....	171
1. CONCLUSIONES GENERALES	171
2. CONCLUSIONES PARTICULARES.....	172
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	175

INTRODUCCIÓN

...es muy distinto hacer a un hombre feliz que a un hombre bueno... (Kant, 2.001)¹.

La educación formal colombiana implementada, medida y transformada, no logra ser la institución que genera los cambios esperados en la realidad del país que ha llegado a unos niveles de corrupción difíciles de manejar. Nadie duda que sea la educación la que debe generar el cambio. El problema nace en que la educación está al servicio de la razón instrumental. Razón que es ciega ante el fenómeno moral, por tanto, se puede decir que el país está situado en un bajo quicio moral. Ello afecta no solo a las instituciones, sino a las posibilidades de obtener un desarrollo humano acorde con los tiempos modernos, que es, al fin de cuentas la razón para la que esa educación se implementa. Se le pide a la educación que enseñe valores morales, pero la escuela llega, si acaso, a asumirlos como tema de instrucción, de la misma forma que lo hace con otros temas del conocimiento. La institución educativa debe ser el lugar donde al menos un mínimo de valores morales, compartidos por todos, se puedan vivenciar y proyectar a la comunidad. Estos serían los valores de una ética cívica: la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto, el diálogo; ellos no se viven en la institución educativa. Se pretende, pues, en este análisis, encontrar las condiciones que dan pie a ese empobrecimiento moral. Igualmente se procurará, como aporte a la ética aplicada, dejar argumentos que permitan resarcir los errores para ir alcanzando el quicio moral que necesita el país, para ponerse a tono con el proyecto de Modernidad, sobre el que está implementada la constitución, para así darle vida al país moderno, al que se pretende llegar.

Desde un enfoque más general, podría decirse que la educación como proceso necesario para el cambio de actitudes y el enriquecimiento del conocimiento humano, recibe hoy en día gran apoyo tanto desde el conocimiento científico-técnico como desde la psicología. Todo ello confluye en avances significativos en la pedagogía, asunto facilitante, pero no suficiente, pues debe haber claridad en el “para qué” de esos avances, lo que en otras palabras traduciríamos como fin de la educación. La filosofía, en particular la ética, es la encargada de esta labor; ella tradicionalmente ha argumentado acerca de la educación, aportándole elementos desde las cosmovisiones de cada época, o exigiéndole los aportes prácticos con que la humanidad debe responder a las exigencias que cada periodo de la historia ha requerido.

Pues bien, la época actual, que debe responder a los presupuestos de La Modernidad, requiere como producto de la educación un ser humano autónomo. Autonomía que se ha planteado, desde los inicios de la Modernidad, con Kant, como la posibilidad, para cada ser humano, de crearse sus propias leyes o de no obedecer aquellos mandatos que él mismo no haya aprobado. Sin embargo y aún cuando el recorrido ha sido largo, la educación, más que atender a esa autonomía, ha concentrado sus esfuerzos en la proyección

1 Immanuel Kant, 2001,122

de seres humanos con conocimientos y habilidades técnicas. Esos conocimientos y habilidades -hay que reconocerlo- han posibilitado los avances científico-técnicos de la humanidad, con sus grandes aciertos y desaciertos; éstos últimos principalmente en el campo ético-moral, hasta el punto de poner en entredicho la supervivencia humana y planetaria.

En consecuencia, es precisamente el gran avance del conocimiento y la tecnología los que llevan a plantearle a la educación, la inaplazable tarea de proyectar a los seres humanos esa autonomía que confirma a todos y cada uno en su dignidad. En otras palabras, la educación ha de ser moral o no serlo, pues, centrar su razón de ser en la instrucción, es convertirla solo en adoctrinadora del conocimiento científico-técnico.

Ahora bien, proyectar para cada ser humano la construcción del bien moral desde la autonomía, no significa alcanzarla y lograrla, pero al menos sí implica marcar el camino que debe seguir y de eso debe encargarse la educación.

Diferentes autores, que trabajan la filosofía moral, brindan sus aportes a la educación para la autonomía. Con su ética de mínimos, Adela Cortina aporta valiosos elementos para ello, tanto por su fundamentación filosófica, como por su forma de plantear los valores que toda sociedad democrática debe rescatar, apoyar y acrecentar, para llegar a construir una sociedad más justa y más acorde con la dignidad humana.

Esta autora no ha ahorrado palabras para argumentar sobre el papel que juega la educación en la consecución de individuos con una moral autónoma, moral fundamental en el enriquecimiento ético de una sociedad civil que asegure el afianzamiento de la democracia.

La teoría de mínimos, de Adela Cortina, argumenta acerca de una educación para la autonomía en un marco constituido por los valores reconocidos por las democracias occidentales. Por lo tanto es pieza que encaja en los marcos legales que establecen el fin de la educación en función del desarrollo pleno de la personalidad humana y que, expresados en forma diferente, implican como fin una educación para la autonomía. Tal educación comprende no sólo el avance en el conocimiento y la tecnología sino también la autonomía moral. Ambos aspectos no se pueden desvincular el uno del otro y mucho menos darle a alguno prioridad respecto del otro. Son dos pilares que sostienen un mismo propósito: el pleno desarrollo de la personalidad humana. Por tanto ambos aspectos deben sostenerse e irse construyendo a la par.

Es importante tener en cuenta que el fin de la educación ya está reconocido, implícitamente, en los mismos documentos en que lo están los valores que sustentan los derechos humanos -los de la ética cívica o de mínimos- y que han sido la base para la construcción de las constituciones de los Estados con democracia liberal, como es la constitución colombiana de 1991.

Reconociendo esta relación entre los presupuestos de una educación para la autonomía con los de una ética de mínimos, nace el siguiente cuestionamiento: ¿En su sistema formal de educación, tiene Colombia condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía?

Como respuesta a la pregunta se puede establecer la siguiente hipótesis: Colombia, aún bajo un planteamiento legal Moderno, no posee las condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía.

Ante una hipótesis como ésta, el presente trabajo busca trascender las conclusiones. Teniendo en cuenta su desarrollo teórico, hace una propuesta aplicable a la educación básica y media vocacional colombiana. Específicamente, pretende, desde la propuesta, situarse como un trabajo de ética aplicada. Precisamente porque intenta un uso de los principios éticos descubiertos en la argumentación, a los distintos ámbitos del micro mundo social que es la escuela.

La argumentación se ha dividido en tres apartados: 1. Contexto de la realidad educativa colombiana; 2. La educación para la autonomía situada en un análisis de la pedagogía, y 3. La cultura y la legislación de la educación colombiana analizadas desde los mínimos de una ética cívica.

Es necesario aclarar que, a la pregunta inicial se anexaron otras, pues, en la búsqueda de la respuesta, se hizo manifiesta la necesidad de no conformarse con una simple afirmación o negación. Esto implicó la necesidad de despejar el camino, desde el punto de vista teórico, para encontrar un resquicio práctico que permitiera proponer la forma de implementar esa educación para la autonomía en el contexto de la escuela colombiana, sin que hubiese que renunciar a lo que se ha avanzado en la apropiación del conocimiento y la tecnología.

Desde el punto de vista teórico el punto de convergencia que se alimentó fue el de encontrar las condiciones adecuadas para llevar a cabo en Colombia una educación para la autonomía. Para ello debió definirse el contexto de la realidad educativa colombiana bajo una visión histórica, social y política. Igualmente debió analizarse si desde la pedagogía se ha llegado a formulaciones que alimenten la educación para la autonomía. Finalmente se analizó la cultura y la legislación educativa colombiana desde los mínimos de una ética cívica para poder hacer una propuesta de cambio. Un cambio que se pueda involucrar en el sistema educativo colombiano principalmente en la educación básica y media vocacional, que permita a la escuela responder plenamente por una educación para la autonomía.

En el primer apartado del trabajo (Contexto de la realidad educativa colombiana), se hace una mirada ético-moral a la historia colombiana. Se revisa su entrada a la Modernidad bajo las diversas interpretaciones de ella, lo cual la ha situado en un extraño “limbo” que hace débiles sus instituciones.

También describe el grado de resquebrajamiento en el que se encuentra la educación en Colombia, en la que se ha perdido la esencia. Igualmente, se plantea la necesidad de incorporar a la escuela el pensamiento de una ética cívica que le permita proyectar a la sociedad individuos conocedores y morales.

Para tal efecto se revisaron los condicionantes que han incidido en el concepto del bien moral en el devenir histórico colombiano. En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, se hizo necesario entender la disyuntiva que determinó que la educación formal se centrara en el aprendizaje de conocimientos ya elaborados en otras latitudes. Disyuntiva que comprometió a la educación formal a hacer parte del vacío que ha debido sufrir la realización del proyecto de Modernidad en Colombia. Vacío que ha generado trastornos en la moral de las instituciones colombianas, entre otras cosas, porque la institución educativa le viene aportando a las demás instituciones y a la suya propia, individuos con determinados niveles de conocimientos, pero sin un afianzamiento ético-moral.

Pues bien, no se trató aquí de demostrar el bajo quicio moral en que se encuentran las instituciones colombianas. Se trató de buscar el camino para conducir a los futuros ciudadanos hacia la formación de un individuo autónomo, no sólo en el sentido económico sino en el sentido moral, que es lo que se necesita actualmente en Colombia. Ese camino le corresponde precisamente a la educación. En otras palabras, el estudio de las condiciones no sólo intentó comprender una realidad, sino que trató de reconocer las carencias para proyectarlas como potencias a desarrollar desde la educación.

El segundo apartado (La educación para la autonomía situada en un análisis de las pedagogías), plantea desde la pedagogía la posibilidad de tener las condiciones para una educación para la autonomía. Ese planteamiento no tiene en cuenta de manera especial el contexto particular colombiano, dado que los movimientos pedagógicos son universales. Sin embargo es importante anotar que Colombia también ha recibido influencia de ellos, aunque de una manera acrítica² y bajo un planteamiento orientado por la razón instrumental. Pues bien, para no caer en el mismo instrumentalismo, se trató de hacer claridad sobre tres presupuestos: la génesis del concepto de virtud en la educación, el reconocimiento del concepto de hombre vinculado a los movimientos pedagógicos, y si se había desarrollado en los movimientos pedagógicos la posibilidad de una educación para la autonomía que pudiera vincularse con las características de una ética cívica. En conclusión el segundo apartado se fundamenta en varios postulados: El primero, que cualquiera que sea la interpretación de la virtud que tenga un pueblo, ella se refiere al bien moral que ese pueblo acepta como tal y, además, ese pueblo se vale de la educación para formar en él las nuevas generaciones. El segundo, que el bien moral de La Modernidad es la autonomía. El tercero,

² Acerca de la influencia de los movimientos pedagógicos en la educación formal en Colombia, Julio Santiago Cubillos hace un planteamiento donde reporta la influencia de esos movimientos como una apropiación acrítica de un conjunto de nociones y enunciados bastante dispersos. Esto generó una confusión de sistemas y teorías contradictorias bajo la figura de una conciliación ilusoria de incompatibles, sometidos a unas rejillas de apropiación provenientes de la cultura dominante en el país. Dichas rejillas se constituyeron en filtros estratégicos de naturaleza política, religiosa y filosófica que buscaron proteger a la población de la influencia directa de las nuevas tendencias de la Modernidad. Julio Santiago Cubillos, 2001.

que La Autonomía hace parte del discurso teórico acerca de los fines de la educación, que están escritos en los documentos que rigen a las naciones con democracias liberales.

Pues bien, con esos presupuestos se trabaja en función de obtener la respuesta acerca de sí la autonomía y los valores propios de las democracias liberales hacen parte de La Pedagogía.

Tal respuesta se obtiene a través de un diálogo entre las pedagogías como posibles agentes encargados de consolidar los valores que conforman la virtud en la Modernidad. Previo al diálogo, en cuanto a la virtud, más que enmarcarla en una definición se trató de comprender el concepto que de ella se tomó para la educación en las diferentes épocas de la historia de Occidente. Tal comprensión logró determinar que en la antigüedad la educación estaba al servicio fundamentalmente de la virtud, que sólo involucraba los valores morales, pero los aspectos prácticos-instrumentales quedaban excluidos de ella. Igualmente, también se determinó que en algún momento de la historia, la educación debió ponerse al servicio de la virtud y de los aspectos prácticos-instrumentales. Se podría decir que se produjo un giro instrumental y tal momento coincide con la aparición de la obra de Comenio, quien también fue el padre de la pedagogía. Por tal razón el diálogo se efectúa entre Comenio, como representante de la pedagogía tradicional³ y algunas de las escuelas pedagógicas del siglo XX, como representantes de las innovaciones pedagógicas modernas.

Como en todo diálogo, se hacen amplias disertaciones. Ellas se centran en las consideraciones prácticas sobre la educación moral en los inicios de la educación comunitaria y en el presente; en el concepto de hombre que regía en las postrimerías de la edad media y el que rige hoy, en la época Moderna; en la utilidad de La Pedagogía en la consecución del bien moral; en el valor ético del legado de Comenio. Tales disertaciones van conduciendo a una nueva pregunta: ¿Las nuevas Pedagogías también están tras la virtud? La respuesta se va consolidando alrededor de la autonomía como ejercicio pleno de la razón, y los valores de una ética cívica. Los planteamientos de las nuevas pedagogías van abriéndole camino, precisamente, al ejercicio de los valores propios de la Modernidad. Sin embargo también es concluyente que esos movimientos han sido tenidos en cuenta como un menú de posibilidades desde la razón instrumental, pero su fuerza creadora que sería el fortalecimiento de una educación para la autonomía apenas si ha logrado surgir.

Finalmente, se llega al tercer apartado (La cultura y la legislación educativa colombianas analizadas desde los mínimos de una ética cívica) en el cual se propone el afianzamiento de los elementos de una ética cívica. Tal apoyo se hace desde el análisis de la cultura y la legislación de la educación colombiana, para

³ Tradicional en el sentido de contrastar la educación del pasado con la educación contemporánea, pues indudablemente Comenio fue en su momento el representante de la innovación.

llegar a establecer una propuesta que permita el desarrollo de los valores de una ética cívica, bajo postulados pedagógicos y respetando la legislación y la cultura. El desarrollo de dicho análisis presentó una enorme dificultad, pues Colombia posee en la actualidad una Constitución Política muy bien situada en la Modernidad pero una realidad institucional colmada de apreciaciones y realidades premodernas.

En esta etapa, se trabajó con estudios sociológicos sobre la educación en Colombia, con el análisis de la legislación y finalmente con el estudio de diferentes documentos tanto oficiales como privados. Desde ellos se logró comprender las contradicciones que se presentan en la práctica cotidiana. Estas contradicciones afectan la vivencia de los valores democráticos al interior de las instituciones educativas. Este examen buscó, igualmente, rescatar para la escuela lo que es valioso desde la cultura, la legislación y la pedagogía. Con tal presupuesto se realizó una mirada retrospectiva al funcionamiento concreto de la escuela colombiana.

Respondiendo a estos análisis se afianzó la hipótesis con las conclusiones. Como producto de ellas se describe una propuesta que busca la forma de afianzar la educación en un ambiente ético. Es importante anotar que la propuesta no parte del presupuesto del cambio del sistema, sino que pretende que al cambiar la escuela, sea ella la que produzca un perfil de ciudadano que sea el que, en forma pacífica, intervenga las estructuras de una sociedad que aún no se sitúa en la Modernidad. Los cambios sólo se proponen pues hay que entender que aunque muchas de las condiciones ya están dadas, la propuesta sólo se esboza.

CAPÍTULO I.

CONTEXTO DE LA REALIDAD EDUCATIVA COLOMBIANA

Colombia, un país al mismo tiempo amado y mal juzgado, donde hay gente que participa en todo y donde todo es posible, sólo cabe en los relatos garciamarquianos, y eso que nuestro Nóbel algunas veces se queda corto. Propios y extraños se preguntan, desde un punto de vista ético-moral, acerca de una realidad tan sui generis; la respuesta se ha buscado en el presente capítulo, en las bases ético-morales que han amparado el sistema educativo formal colombiano. Como era de esperar, este sistema ha respondido a las necesidades presentes dentro del propio contexto histórico, y a una cultura fracturada con unos valores morales atomizados y subsumidos ante los imperativos de los sistemas económicos y administrativos. Sistemas que llegaron impuestos desde otras latitudes, sin venir acompañados de los valores morales que los hicieron exitosos, en el desarrollo de esos pueblos. Imposición que ha generado un vacío ético moral comparable, únicamente, al que se presenta en la actualidad en los países desarrollados, en la medida que se han olvidado de los valores morales que los hicieron grandes.

En la actualidad, Colombia debe pensarse dentro del proceso del desarrollo moral de Occidente, reconociendo sus debilidades y sus potencialidades y desde luego, luchar por alcanzar su “quicio moral”, sin renunciar a lo que sí ha logrado y hace felices a sus pobladores. Esa lucha debe hacerse desde la educación, siendo el sistema educativo formal la Piedra Angular para ese cambio. En otras palabras, la educación debe ser moral, pues, la ausencia de ese aspecto en su implementación es la causa de la crisis de la educación, de la que se habla y se pretende salir desde una tecnología educativa, que no logra su cometido.

Adela Cortina encabeza su artículo “La educación del hombre y del ciudadano”, así:

Una buena parte de los países de habla hispana se encuentra enfrentada a un problema realmente espinoso: sus constituciones, recientes las más de las veces, han sido elaboradas con todo esmero por expertos en derecho constitucional comparado y por filósofos formados en los países más desarrollados. Son constituciones moralmente perfectas en su impecable formulación: son constituciones rawlsianas⁴.

El problema, afirma la autora, se presenta cuando la constitución rawlsiana se enfrenta a una realidad hobbesiana:

Las constituciones y los filósofos se mueven a un nivel, a muy otro la realidad nacional. Por eso ha llegado a convertirse en dicho habitual el que encabeza el apartado “la peor desgracia de América Latina es que

⁴ Adela Cortina, 1995,1.

nuestros filósofos son kantianos”. Sólo comparable, añadiría yo, al hecho de que las constituciones sean rawlsianas y, sobre todo, al de que la realidad nacional sea hobbesiana⁵.

Pues bien, que la constitución colombiana de 1991, que rige actualmente al Estado colombiano es rawlsiana, es un hecho, pero que nuestra realidad sea hobbesiana es asunto que vale la pena pensar y argumentar dentro de un contexto. Cortina en el mismo artículo dice:

Como es sabido, plantea Hobbes su propuesta filosófica en un mundo en el que todavía no hay sentido moral: ¿cómo lograr que personas sin sentido moral se interesen por obedecer unas normas morales, si carecen de la motivación necesaria para hacerlo? La respuesta hobbesiana es también conocida: la única forma de construir una moral cimentada y estable es enraizarla en el interés egoísta de los individuos; si éstos se convencen de que les interesa seguir unas reglas de juego que benefician a todos, entonces tendrán una buena motivación⁶.

Por tanto, si la realidad latinoamericana, y en nuestro caso, colombiana, es hobbesiana, hay que asumir que allí no hay sentido moral y que lo único que queda para afrontar el free rider o el gorrón -que sólo obedece los pactos mientras le conviene- es un Leviatán, depositario en un Estado garante de que se cumplan las normas legales que condicionan el pacto, por medio del monopolio de la fuerza. Asunto que deja el bien común de un pueblo a merced del castigo, y bajo la égida de la moral de quienes ejercen dicho monopolio. Pues bien, a esta altura del texto vale la pena preguntarse: ¿Realmente no hay sentido moral en Colombia? ¿Qué moral ha imperado en su historia? ¿Puede el Estado colombiano constituirse en un Leviatán garante de los pactos? ¿Es el “gorrón” una figura propia de Colombia, o lo será de quienes viven un ethos diferente al interior de su país y otro al exterior?

Para tratar de responder a estas preguntas, retomo el argumento de la misma autora respecto a la moral: ella expresa que los seres humanos somos constitutivamente morales, afirmación que toma de la tradición zubiriana aquello de que el ser humano, por estar dotado de inteligencia, debe responder ante los estímulos desde una elección, en el conjunto de unas posibilidades, elección que le brinda un primer momento de libertad, lo que lleva a cada individuo a comportarse de una forma moralmente correcta en relación con determinada concepción del bien moral, es decir, en relación con determinados contenidos morales, o bien, de forma inmoral con respecto a ellos⁷. En definitiva el sentido moral lo marcan las concepciones del bien moral y la libertad para elegir dentro de ellas. Es desde un análisis de la concepción del bien moral y sus posibles transformaciones que es posible analizar el sin sentido y el porqué sociedades como la colombiana están lejanas en el posicionamiento de su “quicio moral”.

⁵ Adela Cortina, 1995, 2.

⁶ Adela Cortina, 1995, 2.

⁷ Adela Cortina, 1996, 280.

1. LAS RAÍCES DEL BIEN MORAL COLOMBIANO

El Estado colombiano, con una historia muy reciente pues sólo nace en el siglo XIX con la emancipación de España, con un arraigo de tradiciones difícil de superar, inicia su vida institucional bajo fuertes contradicciones ideológicas que no le han permitido el fortalecimiento moral, político y económico, más necesario en la actualidad que en el pasado.

Ese fortalecimiento que debió iniciarse con la educación, también quedó postergado y sólo se ha logrado en el ámbito de la instrucción científico-técnica⁸, pero el aspecto formativo que debe brindar la educación se ha ido diluyendo hasta quedar a la deriva en el mar de las fuerzas sociales, principalmente en las del mercado. Así lo expresa Alberto Martínez Boom cuando dice:

La definición original de educación como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo a encontrar su propio camino y la más clásica, por compartida, entendida como proceso de socialización, ceden terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos, que sería la finalidad asignada desde una ingeniería de la educación.⁹

Volviendo al contexto de nuestras contradicciones históricas, Esteban Echavarría quien sostenía que era una tarea primordial liberarse del pesado fardo de la dominación española, dice: “Somos independientes pero no somos libres, las armas de España no nos oprimen, pero sus tradiciones aún nos agobian.” Insistía en que el camino para esa liberación se debía emprender desde la educación, para superar el estado de postración y anacronismo heredado de la madre patria.

Es de destacar que nuestro país se inicia cuando otros Estados nacionales ya habían tenido un proceso histórico, doloroso por cierto, que les abría la puerta hacia la modernidad, y nuestro pueblo, producto de un mestizaje, apenas si recibía sus ecos.

Sólo hacia mediados del siglo XIX, con las reformas de José Hilario López, las estructuras fundamentales de la sociedad fueron alteradas. La herencia que el imperio español dejó a los nuevos países fue la turbulencia e inestabilidad de una sociedad compuesta por los grupos raciales más heterogéneos, sin clases dirigentes capaces de afrontar las nuevas tareas administrativas y políticas, donde la intolerancia y el recelo hacia el extranjero, el vicio de la empleomanía, el desdén por el trabajo, la falta de confianza en

⁸ Así parece aceptarlo Alejandro Triana en el prólogo que hace a la obra de Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*, allí expresa que se puede haber reforzado el carácter segregador del sistema educativo cuando las organizaciones y los expertos incurren en la extensión de unos principios homogéneos que están llevando a la constitución de un sistema educativo mundial, que no siempre respeta suficientemente la diversidad cultural existente.

Alberto Martínez Boom, 2004, XII.

⁹ Alberto Martínez Boom, 2004, 3.

la acción individual propia y el hábito de esperar todo del Estado, cerraban el paso a la creación de una sociedad civilizada.

El pueblo colombiano se constituía de una pequeña elite de intelectuales, hijos de las familias pudientes de la época y de una masa popular muy pobre y analfabeta que sólo estaba acostumbrada a servir, por amor a Dios. Desde el principio de la emancipación de España, las clases dirigentes se vieron arrastradas por dos corrientes de idearios políticos: las que se abrían camino imitando modelos que no encajaban en nuestra realidad, ese amasijo cultural hispánico-indígena-negroide, o los que pretendían darle continuidad a esa realidad, cerrándole las puertas al pensamiento moderno. Jaramillo Vélez expresa que si bien el proceso de la independencia de los hispanoamericanos se relaciona desde un principio con las revoluciones burguesas, estos países tuvieron que enfrentar la tarea de “actualizarse” o de hacerse formalmente contemporáneos, sin contar con los recursos para ello, por la precariedad de su actividad económica, y por la ausencia de una genuina burguesía y de un pensamiento que estuviese a la altura de las tareas que deberían enfrentar. El entusiasmo de las elites criollas por los ideales de la Asamblea Constituyente y Legislativa y por el texto de Filadelfia respondía, desde luego, al espíritu de los tiempos, pero todo ello sin el respaldo de procesos efectivos y sin el desarrollo socio-económico, cultural e idiosincrásico requerido. En realidad, tanto el partido liberal como el conservador en sus orígenes habían sido liberales en el sentido de las ideas de la Ilustración y de la Revolución Francesa. No debe olvidarse que la generación de la gesta emancipadora se había formado en el espíritu de las luces, que llegó al virreinato de la Nueva Granada durante los últimos lustros del siglo XVIII con algunos virreyes ilustrados de Carlos III, con la reforma de Moreno y Escandón y la Expedición Botánica; también hay que recordar la traducción de la Declaración de los Derechos del Hombre por parte de Antonio Nariño y la influencia de las ideas de Rousseau en la formación del mismo Simón Bolívar.

Las elites criollas se debatieron entre dos corrientes ideológicas bien diferentes para darle carta de navegación a la nueva república: unos pretendieron seguir el utilitarismo de Bentham, para lo cual había que romper con la tradición hispánica; otros pretendieron continuar con la tradición hispánica, con los sentimientos que se había moldeado el espíritu criollo americano, nobiliarios, de honor y de hidalguía, en lo profano, y religiosos, de caridad, resignación y salvación ultraterrena. Estos debates dieron inicio a una inestabilidad política e ideológica que ha forjado la historia de Colombia hasta nuestros días.

La historia de Colombia es el retrato de un pueblo que ha vivido enmendando errores en forma superficial, lo cual sólo ha servido para alimentar lo que alguien llamó “nuestros viejos queridos odios”. Se puede decir que, con el trasegar en el tiempo, lo único que se ha logrado en el ideario gubernativo ha sido un amancebamiento político que no ha sido capaz de dar respuesta al enorme reto de la modernización como proyecto de desarrollo económico, ni a la modernidad como proyecto de desarrollo humano.

En estas condiciones de inestabilidad política el país ha debido avanzar en los campos económico, político y social, debatiéndose en contradicciones de todo tipo que han sido caldo de cultivo para nuevas ideologías. Ideologías maniqueas la más de las veces, que han ido agudizando las contradicciones sin que estas nuevas ideas ni las antiguas logren iluminar el paso a la modernidad, aún en un momento histórico donde ese arribo se hace necesario. Pues bien, las contradicciones y las crisis que se crean no eximen al país de continuar recibiendo presiones, a veces antagónicas, de la comunidad internacional, o de las fuerzas del mercado, o las de la “aculturación” que generan los medios de comunicación de masas.

Las luchas realmente no han sido ni religiosas, ni étnicas, ni raciales, ni de clases sociales, me atrevería a decirlo, son luchas que han estado enmarcadas en un conflicto entre la herencia hispánica y el afianzamiento de un pensamiento liberal que, a pesar de mostrarse como el camino lógico a seguir, nunca ha encontrado el ethos necesario para consolidarse y sólo se ha podido recibir del pensamiento liberal la imposición de un utilitarismo que, al amparo de la razón instrumental, no sólo ha socavado los viejos valores sino que no ha permitido el afianzamiento de aquellos que le son propios a las democracias liberales. Por tanto, moralmente, Colombia no es lo que fue pero tampoco es lo que “debería ser”; todo ello contribuye a estar en un “bajo quicio moral” porque no se ha logrado situar su ethos.

¿QUÉ MORAL HA IMPERADO EN SU TRANSCURRIR HISTÓRICO?

La moral ha estado arraigada en la moral católica, que se impuso como un dogma. Sin embargo, y como ya se dijo, desde un principio ha habido una reacción frente a esa imposición por quienes, a su vez, trataron de imponer el utilitarismo de Bentham como otra moral, también bajo la categoría de dogma. Es importante rescatar el concepto que Cortina emite de dogma: “Es toda afirmación o mandato que exige ser aceptado o bien porque su verdad es evidente o bien porque la formula alguien que pretende tener la autoridad suficiente como para ser creído, sin que la verdad de sus afirmaciones o la corrección de sus mandatos pueda siquiera ponerse en cuestión”¹⁰. Pues bien, esa lucha entre dogmas ha estado en la base de las diferencias políticas. Se cita, a manera de ejemplo, un pasaje de la historia, que Santiago Castro Gómez trae a colación en un artículo acerca de la vida de don Miguel Antonio Caro, acérrimo seguidor de la hispanidad:

Caro toma parte activa en uno de los debates intelectuales más importantes del siglo XIX en Colombia: la polémica en torno a la filosofía de Bentham. Este debate tuvo su punto de partida en la orientación decididamente laica y anglófila que el general Francisco de Paula Santander, amigo personal de Bentham, imprimió a la política educativa colombiana desde 1825. Los textos del filósofo inglés adquirieron el carácter de lecturas obligatorias en las aulas universitarias, cosa que no fue vista con buenos ojos por Bolívar, quien prohibió la enseñanza de Bentham mediante un decreto firmado el 12 de marzo de 1828. El Libertador estaba convencido de que la doctrina de Bentham era opuesta a la tranquilidad y a la moral de

¹⁰ Adela Cortina, 1999,76.

las naciones hispanoamericanas, e incluso sospechaba que no había sido ajena al atentado contra su vida (25 de septiembre de 1828), en el que tomaron parte algunos estudiantes universitarios de la capital. Pero después que muere Bolívar, Santander retorna a Colombia y restaura con todos los honores la enseñanza de Bentham, una vez asumida la presidencia en 1832. No obstante, muerto Santander, la doctrina de Bentham es derogada en 1842 y reemplazada por la filosofía conservadora de Jaime Balmes¹¹

La imposición de la moral católica se reafirma con el tratado concordatario con la Santa Sede en 1887 y adicionado en 1891, y se afianza a través del sistema educativo. Ese tratado expresa en su artículo 12 lo siguiente: “En las universidades y en los colegios, en las escuelas y en los demás centros de enseñanza, la educación e instrucción pública se organizará y dirigirá de conformidad con los dogmas y la moral de la religión católica”, agregando luego que la enseñanza religiosa “será obligatoria en tales centros y se observarán en ellos las prácticas piadosas de la religión católica”. En su artículo 13 estableció que el gobierno debería impedir que “en el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, en todos los ramos de la instrucción se propaguen ideas contrarias al dogma católico y al respeto y veneración debidos a la iglesia.”¹² La educación bajo la égida del dogma católico generó un cuerpo sumiso y disciplinado que estuvo de acuerdo con el modelo “hacendatario”¹³ de lealtades y de dominación social que la Iglesia había adoptado en los tiempos coloniales al servicio de los grandes terratenientes, quienes poseían los medios de producción y que fueron sus dueños hasta finales del siglo XIX y principios del XX. Con la intervención en el sistema educativo se doblegaron las conciencias, pero no las realidades que debió atender un país que se vio obligado a afrontar un cambio en todas sus estructuras sociales y económicas, para hacer eco al desarrollo de los tiempos. Ese afianzamiento de los viejos valores “hacendatarios” generó una profunda tensión cuando los cambios de la estructura socio-económica de la nación reclamaba los valores propios de las democracias liberales -libertad, igualdad, solidaridad no corporativa- quedando esos valores intervenidos bajo las viejas estructuras de poder ya no sólo al servicio de su propia clase dominante sino al servicio del capital extranjero. Se generó un desarrollo sui generis, pues se entró en un proceso de modernización acelerado -con el uso de la tecnología y de recursos foráneos, que llegaron como empréstitos internacionales-, pero ese desarrollo resultó antagónico con el proyecto de modernidad, pues no se consolidó alrededor de los valores democráticos vivenciados desde la autonomía como uso de la razón. En palabras de José Luis Villaveces:

...en Colombia se han implantado las formas de racionalidad propias de la ciencia moderna, occidental, burguesa, sin que se haya asumido del todo su profundidad, porque, más que por su esfuerzo de

¹¹ Santiago Castro Gómez, 2002.

¹² Rubén Jaramillo Vélez, 1994, 43.

¹³ El término “hacendatario” se toma en el sentido que le da Guillen Martínez. Él considera la hacienda como el modelo social integrador, condicionante de todas las articulaciones de poder, cuyos valores se proyectan sobre las instituciones de la sociedad global mucho más allá de los límites objetivos de las circunstancias históricas que le dieron origen a las relaciones de trabajo, propiedad y autoridad en las zonas andinas del centro del país.

racionalización del mundo y de confrontación experimental, de organización del saber integrándolo a una concepción naturalista, la ciencia ha llegado a Colombia por revelación...¹⁴.

Como corolario de lo anterior es posible concluir que el conocimiento se viene imponiendo por autoridad. No se aprende bajo un ejercicio de la razón.

IMPLEMENTACIÓN DEL FALSO UTILITARISMO¹⁵

La Constitución de 1886, la misma que entregó la educación a la Iglesia católica, estableció un nuevo ordenamiento económico cuyos efectos no tardaron en presentarse: las fábricas de hilados y tejidos tuvieron un aumento inesperado, diferentes industrias se crearon no sólo en la capital sino también en diferentes departamentos, el Gobierno apoyó y consiguió que se fabricaran instrumentos de hierro para el abastecimiento interno del país. Se centralizó el derecho público, se fortaleció el Estado centralizado, se unificó la legislación y se establecieron los mecanismos que permitieron la intervención del Estado en el manejo de la economía, se centralizó el poder armado y se establecieron un ejército y una policía nacional.

En esta misma época se consolidó la producción cafetera, como consecuencia de la colonización antioqueña y los buenos precios del café, con ello se cambiaron las relaciones laborales en el campo, pues hubo que emplear personal asalariado para sus labores, en contra de la antigua costumbre en la que todavía subsistían relaciones semif feudales y de aparcería. Con la economía cafetera surgió también una franja en expansión de pequeños y medianos propietarios que establecieron núcleos de economía campesina en tierras de vertiente. La comercialización del café obligó a la creación de sistemas de transporte, para llevar el producto a los puertos. El comercio del café reactivó una economía que favoreció los inicios de la industrialización. A este auge de la economía también se sumó lo que representó en Antioquia la minería del oro. Este auge también determinó un enorme endeudamiento -200 millones de dólares- necesarios para la generación de la infraestructura básica como carreteras, ferrocarriles, energía eléctrica, etc.

En ese despegue hacia el país moderno, las viejas formas culturales quedaron convertidas en cenizas en los hornos de los primeros organismos financieros. Otro factor determinante lo constituyó el pago de 25 millones de dólares que el Congreso de los Estados Unidos acordó como indemnización por la desmembración de Panamá, que comenzó a llegar desde 1.923 y se complementó con los considerables préstamos internacionales que, como ya hemos dicho, se invirtieron en infraestructura. En 1.924 y con la asesoría de la misión Kimmener se estructuró el sistema de las finanzas públicas; se fundó el Banco de la

¹⁴ José L. Villaveces Cardoso. Modernidad y ciencia en Colombia. 1990.

¹⁵ Falso utilitarismo porque se pretendió obtener un mayor placer para una mayor cantidad de personas, sin que mediaran los valores propios del capitalismo que se pretendía introducir y, peor aún, sin medir sus consecuencias.

República como institución bancaria central y se organizó racionalmente la Contraloría General de la República. En 1.927 se creó la Federación Nacional de Cafeteros y al año siguiente inició operaciones la bolsa de valores de Bogotá.

También en los años veinte del siglo XX se registra un avance en las ganancias de dos sectores de la economía dominados por el capital extranjero: la producción de banano en los territorios de la United Fruit Company constituye, en 1.925 el 29,6% de las exportaciones colombianas; en el sector del petróleo el capital norteamericano mantuvo el control con aproximadamente 50 millones de dólares en inversiones directas que condujeron a un aumento permanente de la producción, que entre 1.928 y 1.929 llegó a ser de 20 millones de barriles, equivalentes a 2% de la producción mundial. Por ello, no resulta desde luego casual que haya sido en estos dos sectores de la producción colombiana en donde se desencadenaron los primeros conflictos de envergadura entre trabajadores organizados y el capital, en ambos casos, foráneo.

En Barrancabermeja la empresa Tropical Oil Company había establecido un régimen autárquico y despótico sobre los tres mil trabajadores colombianos, que vivían segregados de los trabajadores norteamericanos, y eran sometidos a la competencia de asalariados traídos de las Antillas para mantener bajos los salarios. Tienen lugar las primeras grandes huelgas por el incumplimiento de la empresa de respetar las disposiciones legales vigentes y atender la protección legal de los trabajadores. En ellas se destacó Raúl Eduardo Mahecha, quien fue encarcelado junto con otros líderes poco después de estallar la huelga, declarada ilegal por la compañía que despidió a 1.200 trabajadores (que el Gobierno se encargó de trasladar a la costa Atlántica -una forma de deportación- para evitarle problemas a “la Troco”). Por otro lado, en la zona bananera, otro conflicto similar conduce a la masacre del año 29. En los territorios de la United Fruit Company, que se habían venido extendiendo desde 1.898, se había consolidado un enclave semicolonial en el cual la compañía se las arreglaba para burlar toda disposición laboral que favoreciera a sus trabajadores, vinculados por medio de "contratistas", explotando además a los pequeños propietarios y colonos que se veían obligados a vender a muy bajos precios su banano a la compañía, propietaria a la vez del ferrocarril que lo transportaba hacia el puerto. Aunque el movimiento huelguístico se inició respetando los términos legales y aunque el inspector del trabajo declaró legítimas las aspiraciones y exigencias de los trabajadores, el Gobierno aplicó de inmediato la represión militar, nombrando jefe civil y militar de la zona al general Cortés Vargas, que mandó a la cárcel al inspector laboral y a cuatrocientos activistas obreros, declarándose el estado de excepción en toda la provincia el 4 de diciembre. En la noche del 5 al 6 la tropa disparó sobre una multitud inerme, entre la cual había mujeres y niños, reunida al frente de la estación del ferrocarril en la población de Ciénaga. No se limitaron a asesinar sino que iniciaron una verdadera cacería en los poblados de la zona.

Este par de casos tan sonados de la historia nacional, no pueden ser vistos como un fenómeno aislado: es quizás la muestra de lo que representó para el país su entrada a un desarrollo económico, condicionado

por la dependencia y el endeudamiento, que lo condujo a una nueva forma de colonialismo, la cual se agudiza cada vez que los cambios sociales y económicos del resto del planeta también lo hacen.

El florecimiento económico de principios del siglo XX representó entonces el ingreso a un falso utilitarismo que le abrió la puerta trasera, por la vía de las armas, a los fantasmas que Caro creía haber desterrado desde la implantación de la educación católica como un dogma: la corrupción, el egoísmo, el principio de utilidad sin anclaje en valores democráticos. Detrás de cada avance económico debería introducirse un ethos. Pero el país no estaba preparado para ello, parecía vacunado contra esta posibilidad.

El ingreso de dólares y el condicionamiento de los préstamos al incentivo y protección de la inversión extranjera, con miras a la explotación de los recursos naturales, desvirtúan lo que podría llamarse el bien social. Por tanto, las intervenciones militares que han acompañado esas explotaciones, han generado una conciencia de minusvalía ante el todo poderoso desarrollo, sensación que incluso hoy es más fuerte que en el pasado. Por otro lado, unos años más tarde, la urbanización y la aparición de bienes de consumo en forma masiva, acompañadas de fuertes campañas publicitarias que llegaron de la mano con los nuevos medios de comunicación de masas, generaron nuevas necesidades. Ellas, tanto hoy como ayer, escasamente han logrado ser atendidas en los sectores marginales que a duras penas van logrando acceder al mundo del empleo o del subempleo.

LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL FALSO UTILITARISMO

Paralelamente, y como respuesta al proyectado desarrollo económico, se fomenta en Colombia, al igual que en toda Latinoamérica, el crecimiento de la cobertura educativa, asunto que se convierte en prioritario pero da pie a un ejército de mano de obra con unos conocimientos descontextualizados que no responden a los requerimientos de la nueva economía. Así lo describe Almandoz: “Las reformas llegan a la escuela, y las ‘dificultades’ para incorporar o incorporarse se profundizan al enfrentarse a un ambiente cultural, político, social y económico que es radicalmente diferente de aquel sobre el cual dicha reforma organizó su propuesta pedagógica institucional”¹⁶. Tal situación obliga a implementar cambios rápidos en los sistemas de enseñanza, cambios que afectan profundamente lo que podría llegar a ser una educación para la autonomía, en la cual se considerase no sólo lo instrumental sino también lo ético y lo estético. Martínez así lo expresa, refiriéndose a esos movimientos renovadores: “En tal caso se excluye cualquier propósito de formación del ciudadano y del sujeto ‘culto’, para no aludir a la posibilidad que tendría la educación y la enseñanza de incitar el pensamiento abriendo un espacio para la invención, la estética y la ética”¹⁷. Es así como se fortalece la instrucción en áreas del conocimiento científico-técnico y se va virando hacia una educación laica, sin anclaje en valores.

¹⁶ M.R. Almandoz, 2000, 8.

¹⁷ Alberto Martínez Boom, 2004, 11.

Reforzando la aculturización que generó el desarrollo sui géneris colombiano, se presentó y se favoreció el crecimiento urbanístico explosivo de las ciudades que no permitió una atención a la población en cuanto a vivienda, salud, educación, servicios públicos, empleo, lo que dio pie a la formación de cinturones de miseria donde se hacina una población que parece “no pertenecer a ninguna parte”. Por otro lado, la mal comprendida emancipación de la mujer amplió la oferta laboral, pero el espacio familiar que abandonó, como cuidadora, no es atendido sino en la escuela en forma insuficiente, quedando la atención de niños, ancianos o discapacitados a la deriva o a merced de la caridad pública.

Es el caos del desarrollismo en el cual se adormilan las conciencias y se abre paso la corrupción, que en un principio parece que no afectaba sino a los grandes negocios, pero que fue extendiendo sus tentáculos hasta la base de la sociedad. Es el momento cuando en un clima de intereses económicos que se mueven por su sólo beneficio, no logra florecer la sociedad civil, el capital social se desmorona, se enquistaba la violencia y se crean múltiples grupos armados, cada uno luchando contra “el poderoso”, sin que haya mucha claridad sobre quien lo encarna; es el punto culminante para que se arraigue el narcotráfico, que también llegó como invitado de intereses foráneos, que en suelo tan propicio floreció como la patología más abyecta de un utilitarismo erradicador de valores, ya fueran los de la hispanidad o los de un liberalismo democrático. No cabe duda de que llena el requisito de mayor placer para el mayor número, placer representado en poder y medios de consumo. Se puso al alcance de algunos que vendiéndole el alma al diablo pudieron cumplir con sus sueños de viajes, autos, juergas, la pleitesía de los otrora poderosos, mansiones de las que sólo Hollywood había hablado; otros, con menos participación en el negocio, lograron situarse en ese nivel de vida anhelado que únicamente poseen las clases medias de los países desarrollados. La embriaguez del narcotráfico socavó aún más lo que se había construido en dos siglos de labor constante, de contradicciones y luchas ideológicas.

Ahora Colombia despierta con docenas de muertos cada día, con la conciencia de que tiene un Estado débil, plagado de funcionarios corruptos, con sus campos abandonados a fuerza de violencia no sólo armada, sino la que imponen las “leyes del mercado” de los bloques económicos; con una reducida clase media productiva, a la que se estigmatiza como explotadora, amenazada por quienes poseen el monopolio del narcotráfico y dicen luchar por “la paz social”; con una imagen ante la comunidad internacional de que “todos” son corruptos y asesinos; con una economía colapsada; con un endeudamiento internacional que toca los márgenes de la quiebra; con unos habitantes que al ritmo de música, fútbol y reinados “hacen lo que se puede”, aunque sea poco. En otras palabras, Colombia está situada en un bajo quicio moral y es desde la moral desde donde se debe volver al punto de retorno en nuestra construcción como país.

¿EDUCACIÓN MORAL?

Para situar a Colombia en su quicio moral la educación debe responder a un planteamiento ético que no sea sordo ante la moral. Sobre la moral, se puede reiterar que ya no es la que hubo pero tampoco la que debería haber. La que hubo, fue arrebatada por el autoritarismo y el economicismo; la que debería haber no ha logrado situarse porque como todo asunto que se construye desde la razón, no llega ni por imposición y mucho menos por revelación. Valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad no corporativa, el respeto por el otro, la actitud positiva hacia el diálogo, están en las ideas pero no en las creencias.

Vale la pena entonces dimensionar esta realidad para comprender que sólo a través de una educación con un acentuado componente ético, se logrará avanzar hacia la Modernidad que, como es bien sabido, está bastante lejos de lo que se ha vendido como tal, bajo el disfraz de un simple desarrollo económico.

En conclusión, el pueblo colombiano habita un mundo bajo realidades premodernas, modernas y ahora postmodernas. No hay que negar que si bien los avances han sido significativos, en cuanto a la modernización, el proceso de emancipación, propio de la modernidad, ha quedado truncado por la colonización que en el mundo de la vida¹⁸, ha tenido la razón instrumental.

Comprender el potencial del pensamiento moderno, en el marco de una educación para la autonomía, es fundamental para comprender lo que constituiría la verdadera emancipación de los Estados actuales; sin embargo, la presentación que de la modernidad se ha hecho desde la razón estratégica e instrumental genera esa gran confusión que no permite la emancipación.

Para empezar a dilucidar el asunto hay que tener en cuenta varios aspectos referentes al tiempo en el que vive la sociedad: en primer lugar hay que considerar que es un error asumir la premodernidad como algo caduco, que pertenece al pasado. Ella habita la realidad colombiana y lo importante es re-crear de ella tradiciones y valores que alimenten con sentido ético la vida. Compartir el sueño de la modernidad no significa renunciar al pasado que dejó unos valores, que son precisamente la plataforma para darle fundamento moral al proceso racional de la modernidad. En el contexto latinoamericano parece que lo que impera es el abandono de los valores que ya existían en nuestra diversidad cultural. Así lo expresa Martínez Boom:

¹⁸ Retomo de Jürgen Habermas el concepto de “mundo de la vida: “Es, por así decirlo, el lugar trascendental en que hablante y oyente se salen al encuentro; en que pueden plantearse recíprocamente la pretensión de que sus emisiones concuerdan con el mundo (con el mundo objetivo, con el mundo subjetivo y con el mundo social); y en que pueden criticar y exhibir los fundamentos de esas pretensiones de validez, resolver sus disonancias y llegar a un acuerdo.”

Jürgen Habermas, 2001, 179.

Latinoamérica ha asumido progresivamente el sueño de la modernización, pero esto parece haberle significado el abandono de los valores propios de su inmensa diversidad cultural, los cuales fueron considerados parte de una tradición que debía ser superada para alcanzar los países que representaban la modernidad¹⁹.

En segundo lugar, comprender la modernidad como un proyecto de vida emancipador, y diferenciarlo de la llamada posmodernidad. Todos estos aspectos, permitirían justificar la necesidad de consolidar una educación para la autonomía, como el recurso más significativo en el afianzamiento del bien moral de la sociedad.

En cuanto a la diferencia entre modernidad y posmodernidad asumo la posición de Jesús Conill, quien expresa que, en la actualidad, el pensamiento reaccionario ante la modernidad se presenta como posmodernidad. En Colombia ese pensamiento reaccionario nutre principalmente los imaginarios de las nuevas generaciones.

En este posicionamiento ideológico es posible estar de acuerdo con Rodrigo Parra que dice que en la sociedad colombiana se habita un tiempo mestizo. La premodernidad, la modernidad y la llamada posmodernidad están representadas en sus instituciones. También es posible concluir que, en consecuencia, se va generando un estado de inercia o ineficacia, porque las fuerzas que esas concepciones ejercen sobre las instituciones, donde ellas rigen, son al mismo tiempo fuertes y antagónicas.

Para comprender mejor el fenómeno, es necesario reconocer el sustrato en el que se arraigan esas fuerzas. Jesús Conill²⁰ presenta el pensamiento posmoderno, sus características y sus consecuencias. Analizando su argumento se puede comprender que el pensamiento posmoderno es parásito del agrietamiento del pensamiento moderno. Conill argumenta esta posición, analizando los rasgos propios de la modernidad y los caminos que ha tomado el desarrollo de ella. Igualmente demuestra que es sobre las deficiencias de ese desarrollo donde nace el llamado pensamiento posmoderno. Él lo expresa así:

“La posmodernidad es una ficción cultural, que sirve de ideología en este momento de desarrollo del capitalismo, que expresa el malestar, la insatisfacción, incluso radicalmente un afán de libertad rabiosa (no racional, desregulada), pero que no sabe configurarse como alternativa social (política, económica, jurídica), porque en todos estos terrenos vive parasitariamente de la modernidad.”²¹

Pues bien, para analizar la realidad colombiana hay que comprender que históricamente algunos pueblos vivieron su premodernidad y en un tiempo amplio y controvertido se abrieron camino hacia la modernidad, mientras que a otros, como el latinoamericano en general y el colombiano en particular, bien

¹⁹ Alberto Martínez Boom, 2004, 61.

²⁰ Jesús Conill, 1991, 271-307.

²¹ Jesús Conill, 1991, 306.

situados en una realidad premoderna, les ha llegado el proceso de modernidad sólo en su faceta instrumental. Paralelo a ese contraste en el acontecer histórico de los pueblos y ante el desconcierto que genera la situación social y política del llamado Tercer Mundo²², precisamente por el subdesarrollo que el capitalismo no ha logrado subsanar, ese capitalismo muestra su verdadera dimensión y se presenta una nueva crisis en el humanismo. Así expresa Martínez Boom el fenómeno:

El principio fundamental del desarrollo se reflejó inicialmente en la orientación de todos los esfuerzos particulares hacia la creación de un conjunto de acciones referidas al crecimiento económico. Así los países desarrollados se propusieron transformar de manera drástica dos terceras partes del mundo en pos de objetivos de prosperidad material y progreso económico, sueño que se convirtió en pesadilla para los países objeto de su intervención. Es decir, buscando borrar todos los problemas de la faz del Tercer Mundo, se terminó por multiplicarlos al infinito.²³

La modernidad bajo su faceta instrumental y estratégica, que en su momento fue lo que se pretendió alcanzar, parece no poseer las respuestas. Hay que analizar las causas de la crisis de esa modernidad y quizá con ello reconocer dónde se ha perturbado la esencia y porqué se ha convertido en el sustrato de nuevas ideologías que florecen parásitas y extraen su savia.

Se pretende pues, que el hombre de la modernidad, por medio de su razón y libertad, llegue a actuar por sí mismo, al margen de tutelas propias de una conciencia heterónoma; sin embargo tal presupuesto ha quedado marginado.

De nuevo Conill nos da a entender que en el desarrollo del pensamiento moderno y aún cuando se cultivaron diversas formas de él, brindando su apoyo al desarrollo de la modernidad, ha prevalecido la racionalidad instrumental y estratégica. Ella ha reemplazado el universo simbólico del bien moral que antes estaba a cargo de la religión. Todo lo que no se atenga a la experiencia de ese universo simbólico - instrumental y estratégico-, se desprecia como irracional, es inservible y carente de interés.

El argumento es el siguiente: bajo el imperio de la razón funcional es bueno lo que permite el bienestar. Bienestar cada vez más ligado al sentido de tener, como atributo de seguridad. Empero, la tenencia material produce vacío en el espíritu. El alma se nutre de satisfacciones momentáneas, de actividades y sensaciones externas. El escenario es el mundo del dinero y de las mercancías. Todo es efímero y fugaz. Pues bien, las consecuencias de tal racionalidad afectan los planteamientos propios de la modernidad: la autonomía y la libertad.

²² Arturo Escobar aclara el concepto de Tercer Mundo así: A comienzos de los años cincuenta, la noción de tres mundos –naciones industrializadas libres, naciones comunistas industrializadas y naciones pobres no industrializadas que constituían el primero, segundo y tercer mundo respectivamente– se implantó con firmeza. Arturo Escobar, 1996. 70.

²³ Alberto Martínez Boom, 2004, 59.

El mismo autor (Conill), infiere que esos planteamientos quedan afectados por la lógica que se presenta bajo la razón instrumental y estratégica, al servicio del desarrollo económico y la tecnificación en la formación de la opinión. Sólo son válidos los argumentos de los expertos, que a su vez son difundidos rápidamente por los medios de comunicación. Así lo refleja Martínez cuando argumenta críticamente la implantación del discurso acerca de la calidad educativa. Él establece que el discurso de la calidad se aseguró financiando el discurso mismo: a través de congresos, encuentros, la contratación de expertos que lo afirmaran, investigaciones que lo demostraran, y bajo la seguridad de que todo eso ha ocurrido en Latinoamérica. Esto sin contar con las diferencias regionales, culturales y económicas. Su finalidad fue consolidar la base argumentativa de los expertos para justificar una reforma educativa al servicio de intereses económicos, tanto sectoriales como globales²⁴. También Martínez corrobora la idea de la tiranía de los expertos; en otro apartado dice textualmente: “Por lo general en la definición de este tipo de discursos y categorías se puede identificar con claridad la mediación y participación de los llamados expertos que habilitan la decisión política y su puesta en ejercicio (...) no se pretende con ello dar cuenta de un hecho consumado, sino de mostrar una manifestación de poder y de una forma de ejercicio posible”²⁵. En otras palabras, el discurso de los expertos no demuestra, sólo muestra lo que desea que se haga posible.

Por otra parte, Conill afirma que la lógica instrumental y estratégica consolida el fenómeno de la pérdida de identidad del hombre actual. Considerando la finalidad socializadora de la educación, se origina un fuerte contraste con la finalidad de carácter instrumental que se le ha asignado en los tiempos modernos y que, a su vez, le quita fuerza a la primera favoreciendo la pérdida de identidad. Refiriéndose a la finalidad social de crecimiento económico que en la actualidad se le ha dado a la educación latinoamericana, Martínez expresa:

En general la función social asignada a la educación se refiere al crecimiento económico, la competitividad, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Estas funciones sociales priman sobre las denominadas funciones individuales asociadas a la función de socializar, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad²⁶.

Todo ello va demostrando que la educación en el ámbito latinoamericano no sólo se constituyó en un factor negativo en el desarrollo de la personalidad de las nuevas generaciones, sino también en una fuente deconstructora del proceso de identidad.

²⁴ Alberto Martínez Boom, 2004, 23-27.

²⁵ Alberto Martínez Boom, 2004, 35.

²⁶ Alberto Martínez Boom, 2004, 306.

Desde otro ángulo es posible ver que aplicar la razón instrumental a la educación²⁷ hace que se fusione o se confunda la formación con la mera instrucción. Asunto que ha agudizado la crisis en el contexto latinoamericano en general y colombiano en particular. Acerca del fin primordial del proceso educativo Conill dice: “Cada vez más insistentemente parece que lo importante ya no es la educación del género humano y la formación de cada persona, sino la mera capacitación técnica y la flexibilidad para la adaptación”²⁸.

2. LA SEUDOMODERNIDAD Y LA POSMODERNIDAD EN EL CONTEXTO DE LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN

Ante la crisis de identidad que viven los pueblos latinoamericanos, vale la pena recordar que es precisamente la educación la codificadora de la identidad al amparo de los procesos de socialización primaria y secundaria²⁹. Por tanto, hacer de la educación un mero proceso de instrucción se traduce precisamente en el debilitamiento de la identidad. Aquí comienza a ponerse en duda el discurso de la calidad educativa que viene imperando, pues es ese discurso acerca de la calidad el que precisamente extrae del proceso educativo una de sus funciones esenciales: la formación moral.

Igualmente, se perciben también efectos nocivos en la función unificadora de la cultura. Ella, sin un bien moral que la identifique -sea religioso o la razón moral misma, es decir la ética- se convierte en un mercado de preferencias y lo mismo da acceder a él o no; esta realidad también la viven y sufren los pueblos latinoamericanos.

En síntesis, ante la libertad y la autonomía doblegadas, ante un proceso de identidad deconstruido y una cultura mercantilizada, la posmodernidad se manifiesta igualmente en Latinoamérica como una experiencia o como un estado de ánimo que surge del desengaño del discurso universalizable de las realizaciones de la modernidad. Lyotard afirma que: “se tiene por «postmoderna» la incredulidad con respecto a los metarrelatos”³⁰. Desengaño que se percibe fuertemente en esas llamadas nuevas culturas de los adolescentes colombianos, principalmente en los sectores urbanos.

Pues bien, la crisis de identidad, la falta de un reconocimiento en la propia cultura, el desengaño de la sociedad misma, trae como consecuencias diferentes posiciones ideológicas y existenciales, tales como las que Conill expresa en su tesis: el pragmatismo, en el cual se actúa sin principios y fines últimos; el

²⁷ Asumo la educación bajo la concepción tradicional del concepto: como la formadora de la persona, siendo la formación moral el fin perseguido históricamente por la actividad educativa.

²⁸ Jesús Conill, 1991, 299.

²⁹ En *La construcción social de la realidad* Peter Berger y Thomas Luckmann, definen socialización como: “La inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él.” También dividen este proceso en dos: socialización primaria y socialización secundaria.

Peter Berger y Thomas Luckmann, 1983, 166.

³⁰ J.F.Lyotard, 1987, 4.

individualismo hedonista que busca el mayor placer sin importar sus consecuencias; la vida intrascendente, que permite la existencia con el uso del antifaz adecuado; y, por último, el derrumbe personal, que llega de la mano de la irresponsabilidad y la cobardía generalizadas. Ellas se esconden en algunas fórmulas de una mal comprendida tolerancia, al servicio de los acuerdos sectoriales o corporativos que sólo buscan retirarle los obstáculos al desarrollo de intereses particulares. Fórmulas que son el caldo de cultivo de la corrupción administrativa y de los pactos corporativos al servicio de intereses netamente monetaristas. Todas estas nefastas consecuencias se viven y se agudizan en Colombia sin que, al parecer, se perfilen soluciones.

Volviendo a los planteamientos de Conill, él también analiza las consecuencias negativas del desarrollo de la razón instrumental y estratégica y las ubica bajo dos explicaciones: la primera, argumenta que el espíritu del capitalismo ha enfermado debido a sus propios éxitos y se ha ido secando su propio sistema de valores. La segunda, a la que me adhiero, entre otras razones por ser propositiva, expresa que se ha confundido la causa y el efecto. Es así como la modernización social, al penetrar cada vez más el mundo de la vida, subordinándola a los imperativos del sistema económico y político, ha perturbado la infraestructura comunicativa de ese mundo. En consecuencia se ha presentado como crisis cultural lo que en realidad proviene de los mecanismos económicos y políticos. Como solución, Habermas plantea, citado por Conill, que el mundo de la vida tendría que ser capaz de desarrollar, a partir de sí mismo, instituciones que pongan límites a los imperativos del sistema económico y administrativo³¹. La propuesta, aclara Conill, es la de un “pragmatismo crítico” que incorpore la autorreflexión emancipadora del individuo autónomo a la moral del bienestar, irreducible a hedonismo, porque la felicidad no se define necesariamente por el poder. Se define por lo que es valioso para la sociedad, es decir, sus valores morales que, contrario a lo expuesto en la primera tesis, existen en las sociedades occidentales y son reconocidos como el bien moral.

Habiendo ubicado los puntos de acuerdo con Conill, se abren varios interrogantes ante la realidad colombiana: ¿Se puede hablar en Colombia de la construcción del ciudadano autónomo? ¿Cómo trabajar el proceso de autorreflexión emancipadora en Colombia? ¿Cómo accederá Colombia a la autonomía moral y a la autorreflexión emancipadora sin que en su sistema educativo se trabaje una educación moral o una educación para la autonomía?

La autonomía como el estado de plena moralidad, sólo se puede construir en el proceso educativo que brinda la familia, la comunidad y la escuela, en todos sus niveles. Estas tres instituciones de la sociedad deben hacer el proceso alrededor de un telos y de unos valores. Sin embargo, como lo decía antes, hoy por hoy, la finalidad corresponde a la racionalidad instrumental y estratégica y los valores – no

³¹ Jesús Conill, 1991, 299.

necesariamente morales- están sumergidos en esa misma racionalidad. Como es de esperar, se habla de crisis en la educación.

3. LA CRISIS DE LA EDUCACIÓN COLOMBIANA

En el caso de la educación colombiana no basta con hablar de crisis, hay que dilucidarla para poder superarla. Para esclarecer esa realidad, en el presente trabajo, se ha recurrido a estudios sociológicos, y dentro de ellos se hace énfasis en la obra del sociólogo Rodrigo Parra y sus colaboradores; obra que aún siendo amplia y compleja, porque se ha realizado en amplio periodo de tiempo y en ella se emiten diversas opiniones; deja entrever la génesis de nuestro acontecer educativo y las profundas contradicciones inmersas en su proceso, tanto para las instituciones como para los actores involucrados.

Rodrigo Parra en un apartado denominado El tiempo mestizo³², describe la complejidad y contradicciones de la educación colombiana que se ha desarrollado, precisamente, al amparo de la racionalidad instrumental y estratégica. En ese apartado, con unas excelentes metáforas, habla de un mundo inmerso en diferentes temporalidades sociales que se viven paralelamente y que producen tal grado de tensión que fracturan la finalidad del proceso educativo: la educación para la autonomía. Las diferentes temporalidades se refieren a sectores lentos en su cambio, como el Estado y las expresiones religiosas, que encarnan lo estable; sectores de velocidad intermedia, encargados de la vida cotidiana organizada dentro de marcos institucionales, como la escuela y la familia; y sectores de velocidad rápida como la ciencia, la tecnología, las comunicaciones y el mundo fluctuante de los ciclos cortos de la economía. Parra expresa que todo ello genera, para empezar, un desorden que, en la medida que se agudiza, lleva a la fractura del proceso educativo, y no sólo en una escisión, sino que se ramifica.

Parra denomina la fractura principal del proceso de la educación colombiana como “fractura fáustica”. Se manifestó cuando el proceso educativo se centró en la transmisión del conocimiento, pretendiendo alcanzar los niveles de conocimiento de los países modernos. Se implantó una escuela distribuidora del conocimiento y con ello debió abandonar la otra función esencial: la educación para la autonomía, que es el aspecto de la educación donde se cultiva la posibilidad de acceder a la autonomía moral y a la creatividad. A esta altura del planteamiento de Parra es atinente considerar un par de enunciados que Alejandro Ramírez asume de Feyerabend y denomina justificacionismo, que son el reflejo teórico del panorama que Parra viene describiendo en su análisis metafórico denominado fractura fáustica, dicen así:

La enseñanza estándar de la ciencia determina negativamente la comprensión de lo que la ciencia ha sido en su desarrollo histórico. La enseñanza de la ciencia ha constituido una educación “racional” que constituye un lavado de cerebro.

³² Rodrigo Parra Sandoval, *Alumnos y Maestros*, 1996, 227.

Lo que es enseñable en la ciencia es la desconfianza de los métodos estándares, las reglas claras y las visiones fijas acerca del conocimiento. No pueden enseñarse reglas claras porque no existen sino como parciales y momentáneas; sólo así hay que considerarlas.³³

Volviendo a Parra expresa, se le “vendió el alma al diablo.” Se separó lo inseparable: la erudición de la creación. La capacidad de razonar por sí mismo se convirtió en invitada de piedra. La escuela, de esta forma, convierte a sus actores en consumidores del conocimiento que otros crean. Vale a esta altura citar de nuevo a Ramírez quien en el mismo texto citado anteriormente³⁴ dice que Feyerabend, refiriéndose a la enseñanza de la ciencia desde la epistemología, determina una imagen distorsionada, falsa y aún peligrosa para la libertad del pensamiento. Pues bien, el conocimiento, el impartido en la educación colombiana es producto de la ciencia pero no es la ciencia. Él se convirtió en un producto de consumo dentro de la escuela, sólo allí cobra sentido. La educación se convierte entonces en una mercancía y los consumidores utilizarán lo que digan los expertos.

Por otro lado, la escuela no logra hacer su papel de transmisora de la cultura, ya que ésta última ni siquiera es invitada. La escuela, para quienes tuvieron acceso a ella, se regía por un plan de estudio que planteaba el conocimiento de conceptos universales, siempre que no fueran contrarios al dogma católico. Las expresiones culturales propias eran consideradas como el lastre que se debía superar. Parra lo expresa así: “En América Latina la imposición cultural se transformó en exclusión cultural³⁵. Por muchos años la cultura ha sido en nuestras escuelas la cultura de otras latitudes. La escuela ha sido pues aculturizante³⁶. Guillermo Hoyos dice ante panoramas como este: “nada raro que la educación siga en lo seco”, añade también: “Se habla de tecnologías educativas que se adapten a la “educabilidad” de los educandos. Y en estos se supone la capacidad de la “elección racional” en todo caso, reduciendo naturalmente racionalidad a elegir medios para fines”, luego complementa diciendo: “Todo esto explica por qué no es de extrañar que los intentos de volver la educación a su elemento, el pensar, la cultura, la formación de ciudadanía, el Ethos ciudadano, sea considerado irresponsable, irracional, subversivo”³⁷. En la escuela por muchos años las muestras culturales fueron asumidas como muestras para turistas; algo así como un sedimento nostálgico de las generaciones pasadas. En fin, la cultura para muchas generaciones fue tomada simplemente como un sinónimo de urbanidad. En la actualidad esa concepción ha cambiado pero ahora a todo se le llama cultura hasta no saber a ciencia cierta los límites propios de las expresiones culturales colombianas ya sea en los marcos nacionales como regionales, en un territorio multicultural como es el colombiano.

³³ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la educación. 2008, 85

³⁴ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación. 2008, 85.

³⁵ Rodrigo Parra Sandoval, La Escuela urbana, 1996, 31.

³⁶ Parra también afirma que en América Latina la dominación cultural solo tuvo alcances parciales. Las poblaciones marginales sufrieron otra forma de aculturización, pues las bases materiales y sociales de su cultura original han sido destruidas a tal punto que fueron un factor provocador de la migración a las ciudades.

Rodrigo Parra Sandoval, La escuela urbana, 1996, 31.

³⁷ Guillermo Hoyos, 2007, 24.

Volviendo al artículo de Parra y a la descripción que hace de las fracturas de la educación colombiana, describe que, como consecuencia de la fractura fáustica, se generan otras. La primera de ellas es la que denomina “Eco y Narciso: la fractura pedagógica”. Ella es definida como la escisión drástica entre el discurso pedagógico y la práctica pedagógica. El discurso es florido, más real que su acción. La escuela ama su discurso y sólo acepta a una clase de estudiante, el que lo repite. Sin embargo, el eco se presenta ansioso de identidad. Se repite la voz de alguien lejano pero irreconocible. El conocimiento, que hace parte del discurso, llega por revelación y se repite como el eco. Por esa razón, el lenguaje escolar de la modernidad, esconde un mensaje premoderno: el conocimiento no se crea, se admite como verdad revelada. Ramírez Figueroa trae de nuevo de Fayerabend el siguiente texto:

A un niño hay que protegerlo de la falsedad tanto como de la verdad, pues en caso contrario nunca estará en condiciones de tomar una decisión libremente ni de poder superar los errores de su tiempo tal como describen las cosas los buscadores de la verdad...No se trata de ir en contra de la educación; sólo en contra de una educación de los estándares y reglas fijas e inmutables³⁸

Se trata, pues de un discurso pedagógico cargado de datos, que corresponde al tiempo rápido mientras que la práctica es lenta, exasperante o simplemente no se da. Esta doble situación origina una escuela aparentemente moderna en el discurso y realmente premoderna en la práctica. Con la escisión entre la teoría y la práctica aparecen varios agrietamientos más: el primero, “la fractura científica” en la que el concepto se separa de su uso y como consecuencia se extirpa la creatividad, que es la que permite que la teoría se relacione con la práctica para crear algo nuevo. La crítica racional del mundo de la vida desaparece. El segundo nuevo agrietamiento lo denomina Parra “la fractura de la igualdad”, que surge de la superficialidad del conocimiento obtenido por revelación y afecta en mayor proporción a los estratos más necesitados de la calidad del conocimiento. Ellos son precisamente los que no lo logran obtener. De esta manera se crea y se cultiva una nueva forma de desigualdad social que alimenta la diferencia de clases sociales. El tercer agrietamiento lo ha denominado “la fractura democrática”, que nace de la insistencia en la obtención de resultados a través de la simple acumulación del conocimiento. Todo ello sólo puede ocurrir en un contexto autoritario, se presenta la autocracia escolar, y ésta se reafirma a pesar de algunos cambios de la institución escolar actual que actúan como mero maquillaje. Guillermo Hoyos, refiriéndose a los rompimientos de la educación colombiana como paideia, dice que no solamente se diferenció de la pedagogía sino que cambió su virtualidad. Textualmente dice refiriéndose a la educación colombiana:

...su competencia para educar ciudadanos y ciudadanas, se mide y valora por la “enseñabilidad” de determinados contenidos, por créditos, notas, exámenes, curricula, estándares, indicadores, todo aquello que alimenta los observatorios de cienciometría y permite la evaluación por resultados e impactos

³⁸ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación. 2008. 88

presentados en estadísticas, encuestas y sondeos de opinión. Toda esta parafernalia se enmarca y fomenta con políticas de represión y coacción de estirpe hobbesiana: resultados cuantificados de exámenes que permiten no solo medir todo tipo de competencias, sino que se usan para amedrentar y sentar precedentes en un desarrollo humano con base en “ganar o perder” el año³⁹.

Cada vez se hace más lejana una educación para la autonomía. La competitividad dentro y fuera de las instituciones educativas, las teorías sobre la calidad educativa que desechan a los estudiantes “mediocres”, la existencia de un empoderamiento que hace de la escuela la dueña de las mentes y los cuerpos de sus actores, la falta de espacios reales de confrontación, el anacronismo administrativo que alimenta el esquema de la escuela como una dosificadora de conocimiento, la falta de recursos, son aspectos que no le permiten a la institución escolar vivenciar ni cultivar los valores propios de la democracia: libertad, igualdad, solidaridad, respeto por el otro, diálogo. Estos valores son precisamente los que brindarían a la escuela el fundamento ético que la razón instrumental y estratégica le ha negado. Son los que le permitirían la opción de formar ciudadanos autónomos, capaces de una autorreflexión emancipadora. Eduardo Mendieta en un apartado denominado educación liberadora dice “la educación puede ser una herramienta de opresión como de liberación. Mientras que la primera niega la humanidad de la mayoría, la segunda afirma y reivindica la humanidad de todos”⁴⁰.

Volviendo a Parra, él dice respecto al sistema educativo colombiano, al final de su apartado, que vive un tiempo mestizo, constituido por un pasado y un futuro, que son los tiempos de una institución intelectualmente heterónoma, y un presente que es el tiempo de los jóvenes.

El pasado lo vive la escuela desde un discurso que se maneja por revelación. El futuro lo proyecta bajo la promesa de un ascenso social, que no llena las expectativas de la mayoría, por agotamiento del modelo económico. El presente se presenta expandido en el mundo de cada joven, veloz, construido con relaciones sociales, con el aprendizaje de la vida con sus pares, con la crítica y la creación de sus normas y valores. En este presente la escuela sirve para prolongar la adolescencia y experimentar la rapidez de la fragmentación.

El tiempo mestizo es pues, la conjunción de la premodernidad, la modernidad y la llamada postmodernidad. Comparten el mismo espacio, pero sus actores no se encuentran. Los jóvenes encarnan la llamada postmodernidad o crisis de la racionalidad instrumental y estratégica. Los adultos y la institución educativa la premodernidad, imponiendo un conocimiento como si fuera un dogma. Y en el discurso de la escuela se presenta la modernidad instrumental y estratégica, entregando un conocimiento proyectado sobre los niveles de un conocimiento instrumental para el empleo, que el sistema económico requiere. Es interesante, pues, retomar en este nivel de la argumentación, la dificultad que se presenta

³⁹ Guillermo Hoyos Vásquez, 2007, 23.

⁴⁰ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación. 2008, 344

cuando se pretende aclarar algunos conceptos afines con el de educación en el medio académico latinoamericano. Carlos E. Vasco, Alberto Martínez y Eloísa Vasco en un apartado denominado educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica⁴¹, tratando de establecer el verdadero sentido de los términos afines a la educación, que son los que finalmente le dan tal o cual finalidad dicen:

La formación se entiende también en muchos países iberoamericanos como una práctica educativa más sistemática, más orientada para el oficio o profesión, de acuerdo con el sentido francés más extendido, pero cuando se le califica como “formación integral”, sí suele referirse al sentido más amplio de Bildung.

Pues bien con tales diferencias interpretativas debe luchar toda persona que trabaje con Educación, quedando las relaciones de las prácticas educativas y el poder que se ejerce a través de ellas subsumido en una intencionalidad que no es precisamente la de la educación para la autonomía de la que tanto predicán los organismos que luchan por la humanización en el planeta.

Ahora bien, en contraste con la crisis de la institución educativa, la legislación educativa, buscando ser consecuente con una Constitución moderna, pretende llenar las fracturas. Colombia, con su actual Constitución política hace parte de los Estados democráticos. Su carta de navegación también se ampara en los valores guía de los derechos de primera, segunda y tercera generaciones: libertad, igualdad y solidaridad, respectivamente. Su reciente Ley General de Educación le exige a la institución educativa que sean precisamente esos valores los que guíen a la institución escolar. Pues bien, para que la Ley no quede como letra muerta, hay que encontrar la forma de superar esa racionalidad instrumental que ahoga al sistema educativo sin pretender desconocer la importancia de la instrucción. Se abre un interrogante: ¿podrá la escuela atender igualmente a la racionalidad instrumental y estratégica, que ha colonizado el mundo de la vida, y a la racionalidad propia de las democracias liberales modernas con sus respectivos valores morales?

La pregunta está servida. La implementación para esa respuesta me pone al lado de Adela Cortina cuando expresa: “Es imposible construir una sociedad auténticamente democrática contando únicamente con individuos técnica y socialmente diestros, porque tal sociedad ha de sustentarse en valores para los que la razón instrumental es ciega”⁴². Por tanto, hay que acudir a un cambio profundo en la errónea, o mejor, incompleta visión de nuestra modernidad. Modernidad que como es fácil de reconocer, hasta ahora, sólo se ha situado en una modernización técnica que ha hecho más frágil y dependiente a Colombia como país en el contexto occidental.

⁴¹ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación. 2008, 115

⁴² Adela Cortina, 1997, 213.

Ahora bien, la educación colombiana, ante un telos transfigurado y una cultura fracturada dentro de una realidad caótica, sin poder hacer un alto en el camino, debe buscar las soluciones dentro de lo que sí se ha ganado y ubicar los valores propios de nuestra cultura. Ellos deben acogerse a un núcleo de valores ya compartidos en el mundo de las democracias liberales -ética de mínimos- y a los valores de nuestras comunidades -ética de máximos-.

Es concluyente, pues, que la cultura colombiana debe situarse alrededor de los valores de la moral laica, por ser ellos los que la sociedad occidental ha ido construyendo en la dialéctica de la historia. Igualmente, desde sus raíces precolombinas y cristianas también se han cultivado valores morales a los que se les sumaron los de las culturas africanas que llegaron con los esclavos negros. Son esos valores los que constituirían su ética de máximos, que desde la riqueza moral de cada comunidad aporta al ethos, respetando el pluriculturalismo que nos caracteriza y que, dicho sea, por “fortuna”⁴³, no ha logrado ser “pulverizado” en los hornos de la modernización.

Volviendo al tema de nuestro pluriculturalismo -que no sólo proviene de las culturas indígenas-, es necesario reconocer que la riqueza cultural y los valores morales inmersos en ella deben rescatarse. La educación formal debe intervenir en ello ya que de manera continua ha ignorado las formas culturales, no sólo en el plan de estudio sino en las evaluaciones que se han realizado de la escuela. Así nos lo refieren los autores del Proyecto Atlántida: “No había en el país ningún trabajo que estudiara las actitudes y comportamientos de los jóvenes de diferentes regiones y estratos sociales en relación con la escuela y con la misión central que a ella se le encomienda”⁴⁴. Como se verá más adelante, ignorar las formas culturales significa para la educación formal otro factor que vacía aún más los contenidos que la escuela trata de estructurar, asunto que interfiere negativamente en los resultados que luego califican a la educación como deficiente. Es lo que encontraron los autores del mencionado proyecto Atlántida cuando trataron de comprender muchos de los comportamientos problemáticos de los adolescentes en la escuela:

Todo aparece fragmentado. Es como si el sentido de la vida se hubiera hecho pedazos en una lucha incoherente entre una tradición que nadie recuerda ni practica y un mundo moderno que atropella demasiado rápido como para poderlo comprender.⁴⁵

Queda claro, pues, que Colombia, al igual que el resto de Latinoamérica, sólo ha logrado hacer un acondicionamiento instrumental ante el proyecto de modernidad. Ahora debe recoger los fragmentos de su cultura alrededor de una educación que atienda su misión central de formar a los futuros ciudadanos,

⁴³ No obstante, la modernización puede haber respetado la pluriculturalidad, más por abandono, que por consideración. En vista de ello se llegó a tener la idea de que la cultura no era rentable. Ésta se abandonó como subproducto, poco deseable, perteneciente a algunos sectores de la sociedad.

⁴⁴ Proyecto Atlántida, La cultura fracturada, 1997, XIV.

⁴⁵ Proyecto Atlántida, La cultura fracturada, 1997, 47.

sin perder lo ya ganado en cuanto al desarrollo instrumental, e ingresar al concierto de las naciones como un país, no sólo modernizado, sino moderno.

Para llegar a consolidar esta nueva exigencia, se hace necesario, primero, desde la filosofía y más específicamente desde la ética consultar a la pedagogía y, segundo, analizar la legislación y las condiciones de la cultura dominante, para rescatar los elementos valiosos de todos ellos. Con esto se debe buscar introducir en la escuela una forma de trabajo que permita el acondicionamiento de los futuros ciudadanos al país moderno que la realidad reclama.

La consulta a la pedagogía es necesaria por varias razones: primero porque es a través de los movimientos pedagógicos, tanto tradicionales como innovadores, que planificadores educativos y maestros obtienen los elementos teóricos para practicar su didáctica. Segundo porque la pedagogía, como ciencia encargada de la educación, debe aportar en sus procesos e involucrar en su teoría los elementos que una ética cívica exige a los actuales ciudadanos de las democracias liberales: un concepto de hombre que respete la dignidad de los actores involucrados en la acción pedagógica y los valores de una ética cívica o una ética de mínimos. En otras palabras el estudiante debe ser asumido como un ser humano -así esté en proceso de formación- investido de autonomía por el sólo hecho de poseer la capacidad de razonar y argumentar; e igualmente debe estar inmerso en un clima de trabajo respetuoso de los valores de una ética de mínimos y de una ética de máximos.

Asimismo, es necesario el análisis de factores determinantes en la educación como la legislación y las condiciones de la cultura dominante. Sin voluntad política, los cambios escasamente quedarán escritos, pero la realidad no se transformará.

Pues bien, como de lo que se trata es de trabajar en ética aplicada, no basta con demandar apoyo político; hay que hacer propuestas que permitan, dentro del contexto actual, introducir una forma de trabajo que respete lo que se ha ganado y permita abrir el camino a una educación para la autonomía en su sentido más amplio: autonomía económica y autonomía moral. Tal propuesta se hace en el Capítulo III. Ella pretende cambios posibles tanto de fondo como de forma apoyados en las innovaciones educativas y en los marcos legales que apuntan hacia la educación para la autonomía.

CAPÍTULO II.

LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA SITUADA EN UN ANÁLISIS DE LAS PEDAGOGÍAS

La educación para la autonomía es un tema que le concierne a la filosofía moral, pero involucrada en el tema educativo se podría decir que es asunto de la pedagogía. Es la razón para analizar las pedagogías y trabajar con ambas disciplinas esos puntos comunes a ellas. Para tal efecto, en los apartados siguientes será posible establecer que: 1. La ruptura de la disyuntiva entre filosofía y pedagogía se hará comprendiendo que la virtud de la educación actual gira alrededor de la autonomía. 2. La pedagogía contemporánea, como la de Comenio –representante de la denominada pedagogía tradicional-, también debe instruir al hombre en ese proceso más amplio de educación, que incluye educación para la apropiación del conocimiento (erudición) y educación para la autonomía (formación moral). 3. El problema de los saberes y los pre-saberes, para los que el estudiante es heterónimo, lo puede resolver la pedagogía, siempre que no pierda de vista la riqueza en los valores morales que son los que consolidan la motivación para superar tal heteronomía. 4. Se debe educar en un ambiente de valores democráticos. 5. La educación para la democracia no puede aislar al estudiante de su realidad cotidiana. 6. El estudiante puede y debe estructurarse por sí mismo, en cuanto al conocimiento, con la ayuda del maestro que lo apoya, como vicario del conocimiento y de la cultura. 7 Esa estructuración debe hacerse en un ambiente de valores morales, que en la actualidad deben ser como mínimo, los que amparan los derechos humanos: libertad, igualdad, solidaridad, respeto y diálogo. 8. Hay que considerar la clasificación social como el problema ético del sistema educativo formal, nacido como consecuencia de una educación que responde a la razón instrumental que sólo busca implementar la autonomía material del individuo y de la sociedad.

1. LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA LUGAR COMÚN ENTRE LA FILOSOFÍA Y LA PEDAGOGÍA MODERNA.

Situar la educación para la autonomía como el fin de la educación permite que los argumentos de los filósofos morales respecto de la educación y de los pedagogos modernos se hagan en una sola dirección, como un cuerpo sólido, y no en paralelo, como parece ser la constante. Cuando las crisis de la educación, se le endosan a una u otra disciplina, se reclama el protagonismo de la otra, quedando la educación y su verdadero sentido en medio de ambas. Parece que es la crisis de la que se hace cargo Javier Sáenz Obregón cuando dice que:

Filosofía y pedagogía son dos campos de saber que han tenido que mirarse con mutua desconfianza. Desconfianza que por parte de la pedagogía contemporánea se ha relacionado con la percepción de que los

filósofos –al igual que los psicólogos- creen poder dirigir a la pedagogía en asuntos que ésta considera de su competencia.⁴⁶

Como no se trata de darle la razón a ninguna de las disciplinas por sí misma, sino de reconocer qué trabajo aporta cada una ante el problema de la Educación para la autonomía, hay que acogerse a una línea donde haya claridad entre los aportes de la filosofía y la didáctica, que se pueda aplicar a la luz de las pedagogías. Es el punto donde se puede estar de acuerdo con Guillermo Hoyos cuando expresa:

Así que cuando se habla de educación como *paideia* o inclusive como aplicación de la filosofía, no se trata de una pedagogía en el sentido de práctica o de didáctica de una filosofía teórica. Todo lo contrario: en la educación se articula la auténtica relación entre teoría y práctica.⁴⁷

Desde la filosofía es posible afirmar que la educación para la autonomía debe hacer parte del desarrollo del proyecto de modernidad. Hoyos⁴⁸ expresa que Kant señaló la estrecha relación del proceso educativo con lo que él entendía por ilustración. Hoyos también transcribe lo que Kant entendía por Ilustración, cuando Kant comienza su ensayo sobre la ilustración diciendo:

La ilustración es la salida del hombre de su condición de menor de edad de la cual él mismo es culpable. La minoría de edad es la incapacidad de servirse de su propio entendimiento sin la dirección de otro. Uno mismo es culpable de esa minoría de edad, cuando la causa de ella no radica en una falta de entendimiento, sino de la decisión y el valor para servirse de él con independencia, sin la conducción de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! Es pues la divisa de la ilustración.⁴⁹

Pues bien, Hoyos expresa que la educación debe llevar a que las personas se atrevan a pensar por sí mismas, sin negar que para ello deban afrontar dificultades y que en algún momento pareciera más fácil dejarse llevar por lo que pueda estar imperando.

Sin embargo, también hay que decirlo, a la pedagogía que es la ciencia de la educación, se le ha permitido un desarrollo cuando sus planteamientos se han hecho más vinculantes con la razón instrumental. Cuando sus planteamientos se vinculan a la razón moral, se sitúan en los referentes filosóficos pero no llegan al espacio privilegiado donde aún hoy se practica la didáctica: el aula. Es el argumento por el cual se puede decir que la pedagogía ha servido para implementar la tecnología educativa sin que la esperada transformación del hombre se logre producir.

⁴⁶ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación, 2008,157

⁴⁷ Guillermo Hoyos Vásquez, 2007, 13

⁴⁸ Guillermo Hoyos Vásquez, 2007, 43

⁴⁹ Immanuel Kant, 1978, Fondo de Cultura económica. Publicación electrónica.

Ahora bien, el concepto de virtud, el concepto de hombre y los valores morales de la Modernidad, a los que debe responder la institución educativa de los países con democracia liberal, están implícitos en la jurisprudencia que ampara la educación formal. Tal jurisprudencia nace de los documentos que amparan los marcos jurídicos de los países con democracias liberales. Empero, la pedagogía, que como ciencia de la educación se ha encargado de generar los planteamientos para optimizar el proceso de aprendizaje y del desarrollo del conocimiento, no inscribe sus propuestas en los presupuestos de la Modernidad o al menos no están inscritos con la misma claridad⁵⁰. Se trata pues de analizar si los presupuestos de la Modernidad sí están contemplados en los movimientos pedagógicos con los que trabaja la actual institución educativa. Por tal razón en el presente capítulo el tema será la educación para la autonomía situada en un análisis de las pedagogías.

La autonomía debe ser la virtud de la educación contemporánea. Desde luego se hace necesario situar el sentido de la virtud de la Modernidad pues hay que reconocer que el sentido de la virtud no ha sido el mismo en las diferentes etapas históricas de la educación en occidente. Autonomía que, en todo caso, no puede ser concebida únicamente desde el sentido utilitarista, sino que debe considerarse en su sentido pleno, donde la educación debe ser considerada no sólo como instrucción sino también como formación de la virtud. En otras palabras hay que tratar de resolver, al amparo de la ética, la disyuntiva entre instrucción o educación para la autonomía, que es el presupuesto de la educación actual.

1.1. LA VIRTUD EN LA EDUCACIÓN

Como ya se expresaba, es fundamental reconocer en la educación lo que constituye su fin, el para qué. Para ello hay que situar el argumento que en cada época y en cada sociedad se ha tenido como su virtud, su bien moral.

En la actualidad la consecución del fin de la educación, la autonomía, muestra dos facetas: un discurso teórico del debería-ser, y una práctica, -el hacer-. La primera faceta amparada en un discurso racional debidamente estructurado que contempla en pleno el sentido de la autonomía, y la segunda amparada en un desarrollo práctico, que se enmaraña en los medios, sin que se llegue al verdadero fin.

El discurso teórico posee un amplio contenido en cuanto a la necesidad de una educación para la autonomía, comprendida como la tendencia a que cada ser humano se pueda regir por las leyes que le dicte su propia razón. Es el caso de documentos como: La educación encierra un tesoro⁵¹ en el que Jacques Delors, autor y compilador del informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI, en su capítulo cuarto, nombra y analiza los cuatro pilares de la educación

⁵⁰ Parece que en este juego la claridad la tienen los filósofos y el aspecto práctico lo realizan los pedagogos.

⁵¹ Jacques Delors, 1996, 109

para el siglo XXI. Ellos son: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos (aprender a vivir con los demás), y Aprender a ser. Para tal efecto hace los siguientes análisis:

- Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje, importa concebir la educación como un todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de nuevas políticas pedagógicas.
- Aprender a hacer a fin de adquirir no sólo una cualificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.
- Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...

También es posible afirmar que la educación para la autonomía está debidamente planteada en los documentos que sostienen el marco jurídico de los Estados con democracia liberal. La declaración universal de derechos humanos dice en su párrafo 26.2:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnico o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

El pacto internacional de derechos económicos, sociales, y culturales de 16 de diciembre de 1966, en su parte III, párrafo 13.1 dice:

Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Convienen en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Convienen, así mismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar en una sociedad libre, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos

raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades de las Naciones Unidas en pro del mantenimiento de la paz.

Las declaraciones sectoriales de derechos humanos, en la declaración de los derechos del niño, de 20 de noviembre de 1.959 dice en su principio 7:

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil a la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho.

El desarrollo práctico, sin embargo está demarcado por una fuerte tendencia al utilitarismo, que es determinado por las políticas educativas bajo el criterio de ganancia o no. Ganancia que se rige bajo la égida de la razón instrumental y estratégica, al servicio de la economía.

En la época actual, la educación se ha institucionalizado y se atiende formalmente en la escuela. Hunde sus raíces en la aparición de la educación comunitaria en el siglo XVI. Coincide en la historia con lo que se podría denominar el giro instrumental, del que se hablará un poco más adelante. Es el momento cuando ocurre la fusión de dos tendencias en el acto de educar: la difusión y análisis racional del conocimiento con fines prácticos -que hasta ese momento no hacían parte de la educación como tal- y la formación moral del ser humano. Todo ello se inició en la convulsionada Europa que precedió a la Ilustración. Aunque son varios los autores que dieron forma a ese sentido de la educación, a mi criterio, es Comenio quien lo recoge con un verdadero juicio universal, sin renunciar, como es de esperarse en un individuo de su tiempo, a que se considerase la formación moral como algo concerniente a la religión.

Pues bien, con el advenimiento de la Modernidad, la educación comunitaria se desarrolló y es uno de los pilares de los avances científicos y tecnológicos que ella ha traído. Sin embargo, el dominio que ha efectuado la razón instrumental sobre la razón moral va dejando a la institución educativa en una disyuntiva: la elección por el conocimiento -inculcado en muchos casos como una doctrina-, o la educación moral. La disyuntiva debe desaparecer para que el conocimiento impartido, no sólo el de carácter instrumental sino el moral, quede al servicio del bien moral o la autonomía, en un mundo donde el pluralismo ideológico, cultural y étnico es la constante.

Deben pues, establecerse en la educación, el sentido del bien moral y el conocimiento instrumental, desde una mirada ética.

LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DE LA VIRTUD

En la actualidad, el bien moral ya no puede ampararse en los principios religiosos, debe situarse dentro de una ética cívica. Igualmente, como en las otras épocas, la educación debe estar al servicio de la virtud y la virtud del hombre moderno, como ya se decía, es la autonomía.

a. GÉNESIS DE LA VIRTUD

Desde los pueblos de la antigüedad el conocimiento que se podía enseñar y aprender era la virtud. Asumiendo ésta bajo los valores del héroe virtuoso, en Grecia, y los del cumplimiento de los deberes cívico religiosos del ciudadano, en Roma. Los oficios y las artes prácticas implicaban un saber de muy baja jerarquía precisamente por no estar vinculados a la virtud.

Pues bien, es concluyente que desde los pueblos de la antigüedad los saberes que acrecentaban la virtud⁵² fueron los que se vincularon al concepto de educación y fueron los que se cultivaron en sus sistemas educativos. Se puede decir que es La Virtud la que ha ido cambiando en su esencia.

También es atinente recordar que la decadencia del imperio romano se acrecentó, precisamente, cuando las virtudes cívicas y políticas disminuyeron formándose un gobierno de fracciones, que únicamente se ocupó de los intereses particulares. Sin embargo es curioso que el fuerte sentido de las virtudes humanitarias apareciera por primera vez acompañando a un creciente sentido de corrupción moral, ya que ambas posiciones difieren claramente de los sentimientos éticos del periodo anterior de la Antigüedad. MacIntyre expresa:

Se dio un giro crucial en la antigüedad cuando hombres y mujeres de buena voluntad abandonaron la idea de defender el imperium. En su lugar se pusieron a buscar, a menudo sin darse cuenta completamente de lo que estaban haciendo, la construcción de nuevas formas de comunidad dentro de las cuales pudiera continuar la vida moral de tal modo que moralidad y civilidad sobrevivieron a las épocas de barbarie y oscuridad que se avecinaban.⁵³

⁵² Se hace necesario abrir una aclaración, al menos parcial, acerca del término virtud. Alasdair MacIntyre en su obra *Tras la virtud*, en la cual defiende el concepto de virtud aristotélica, dice que la virtud es una disposición en el actuar y en el sentir que se refiere al logro de los bienes internos de una práctica, a las cualidades que contribuyen al bien de una vida completa y a la búsqueda del bien humano. Este autor vincula estos conceptos a una tradición social. Alasdair MacIntyre, 2001,333.

⁵³ Alasdair MacIntyre, 2001,322.

Con la decadencia del imperio romano las virtudes humanitarias sobrevivieron en las antiguas comunidades. Paralelo a ello, el cristianismo, que aparece en las postrimerías del imperio romano, llegó como una doctrina de salvación y no como una filosofía ni teoría política. Capitalizó las circunstancias de la desmoralización del Imperio. Fue por tanto, alrededor de la doctrina cristiana como se realizó el afianzamiento de la virtud en la edad media.

Avanzada la Edad Media, la Virtud está situada en La Revelación y ésta se consolida a través de las interpretaciones de la doctrina Católica. Las faltas a la Virtud son catalogadas y castigadas por La Iglesia y sólo pueden ser perdonadas por la misma Iglesia, que es la vicaria de Dios en la tierra. La jerarquía eclesiástica se hace dueña de la Virtud y de las conciencias. Esa fusión entre lo divino y lo mundano abre profundas incógnitas entre los letrados humanistas de la época. En el seno mismo de la institución eclesiástica se cuestiona el grado de infalibilidad de la jerarquía eclesiástica. Se desea vivir un cristianismo interiorizado más ligado a la fe primitiva, ejercida en el marco de la razón individual. Muchos de los humanistas no querían ni podían criticar al cristianismo, pues muchos de ellos pertenecían al clero, sin embargo estaban en desacuerdo con los modos escolásticos. Juan Luis Vives, humanista español, expresaba en su obra, *De tradendis disciplinis* (De la transmisión de los conocimientos –o disciplinas, 1531), su crítica a los viejos métodos de la Escolástica, por sus sofismas e inexactitudes, así como también a quienes, creyéndose en posesión de la verdad, se hallaban sumidos en el error a consecuencia, entre otras cosas, de la aceptación dogmática, y sin crítica personal, de ideas y fuentes erróneas.

b. LA RUPTURA QUE TRAJÓ LA REFORMA EN LA VIRTUD DE LOS ANTIGUOS.

La Virtud, concebida como el bien moral, al arbitrio de la posición dogmática de la Iglesia, se comienza a resquebrajar. Con la llegada del Renacimiento, la Reforma, la Ilustración, la Virtud pierde su protagonismo como el bien moral de una comunidad y se desplaza al individuo, dependiendo en él de la voluntad y ésta a su vez de la razón individual. Por tanto la Virtud se abre en un abanico de múltiples posibilidades, su fin se individualiza con el uso de la razón. Ello la fractura, pues uno de los rasgos del concepto de virtud es que exige la aceptación de alguna interpretación previa de ciertos rasgos de la vida moral y social, en términos de la cual tiene que definirse y explicarse.

MacIntyre, advierte este fenómeno situando las enormes tensiones que tuvo que vivir la Iglesia para poder conciliar entre las virtudes del ciudadano aristocrático, que emulaban el crecimiento de sí mismo, que centraba sus hazañas en alcanzar el bien común de su comunidad venciendo sus propios vicios, con las del cristiano, que pretenden ponerle límites a la voluntad, aún a costa del sí mismo; dado que esa voluntad se debe regir por un criterio Universal y Divino. Respecto a esto expresa:

Cualquier carácter individual puede, en cualquier tiempo dado, ser un compuesto de virtudes y vicios, y estas disposiciones se apropiarán de la voluntad para llevarla en una u otra dirección...siempre está abierto a la voluntad de ceder o de resistir a estos impulsos. [...] Todo depende del carácter, del acto interior de la voluntad. Por tanto el carácter, campo de lucha de las virtudes y los vicios, se convierte simplemente en una circunstancia más, externa de la voluntad. El verdadero campo de lucha de la moral es la voluntad y sólo ella.⁵⁴

Parece pues, que la voluntad somete al carácter y ésta, a su vez se somete, a un criterio de bien moral vinculado a una doctrina que pretende ser Universal.

Para la época del Renacimiento, la antigua idea de Virtud se ha fracturado, el bien moral está más enfocado a la razón individual. En esas condiciones la sociedad debe afrontar los grandes cambios científicos y sociales del Renacimiento. Por tanto, la filosofía escolástica de la época entra en crisis: Emergió la Reforma protestante, en cabeza de Lutero. De hecho el Renacimiento precede a la Reforma y ambos confluyeron en el afianzamiento de un pensamiento más centrado en el individuo, que inaugura el proyecto de Modernidad que aún en nuestros días lucha por consolidarse.

Lutero rechaza la salvación justificada por las obras, y la justifica a través de la fe, dejando en el individuo un margen de libertad. En él, Dios era accesible a través de la fe, el amor y la razón. A partir de la reforma se considera que la función del elegido es contribuir a la glorificación de Dios en el mundo, el elegido ejercita sin descanso su voluntad de acción, se llega a lo que Weber llamó ascetismo-en-el-mundo. Se puede decir que el reino de Dios, a partir de ahora, debe construirse poco a poco sobre la tierra mediante el esfuerzo de los elegidos.

La iglesia que en las ideas de Lutero, fue expulsada como mediadora entre Dios y el hombre, queda con el Dios de Calvino, más excluida, pues se le confiere al hombre el uso de la razón y ésta última se circunscribe sólo a este mundo. El Dios de Calvino es el arquetipo de la voluntad.

También es importante considerar que para la época del Renacimiento y de la Reforma las dos preocupaciones que venían coexistiendo desde la edad media en forma pacífica hacen crisis: la preocupación religiosa, cuando Lutero se subleva -lo más esencial de la religión tendría su santuario en la conciencia de cada cristiano individual-, y la preocupación por el mundo antiguo que emerge de nuevo en el naciente humanismo, independiente de la tutela de la religión, recuperándose el pensamiento Griego.

La virtud bajo la égida de la voluntad individual cobra nuevos bríos, ya no logra ser domesticada ante las interpretaciones del clero. La educación que hasta entonces estaba al servicio de la imposición de una doctrina también debe servir a los nuevos paradigmas: el científico, el tecnológico y el económico.

⁵⁴ Alasdair MacIntyre, 2001, 211.

Surgiendo este último con enorme fuerza, de acuerdo al desarrollo de los dos primeros. Se podría decir que en la educación aparece el giro instrumental.

Las críticas a la educación escolástica, que la iglesia Católica no supo resolver en su momento, le abrieron la posibilidad a los reformistas para hacer de la educación la abanderada del cambio que la nueva sociedad requería.

Para Lutero, en la medida que se consolida su nueva Iglesia, la educación se convierte en objeto de interés prioritario. Él habla de hacer de un pueblo ignorante un pueblo instruido, más útil a los gobiernos y a las ciudades, con lo cual invita a los príncipes a tomar a su cargo la instrucción pública. También enfatiza en la necesidad de encomendar la labor a maestros bien formados y en hacer de esta actividad una profesión independiente y revalorizada.

La contrarreforma se vio obligada a hacer otro tanto. En una forma contestataria la educación se entendió, como el medio más idóneo de cara a restaurar y conservar la unidad perdida. La respuesta llegó de la mano de los jesuitas que integraron un plan completo de educación humanística, que desarrollaron a lo largo y ancho del mundo Católico, es decir, los jesuitas se convirtieron en la avanzadilla pedagógica del mundo católico.

Mientras los jesuitas ponían en marcha sus empresas educativas, la iglesia católica en su conjunto logró plasmar sus deseos de reforma en un cuerpo sistemático de decretos que, además de clarificar los dogmas, sancionaba nuevos caminos en materia de vida y costumbres cristianas. Nava Rodríguez, describe lo siguiente, respecto a los preceptos educativos:

En 1.545 el concilio de Trento aprobó, en su sesión V, un decreto titulado “De reformatione”, ordenando a los prelados crear cátedras de Teología y Sagrada Escritura en las iglesias catedrales y colegiadas; se les urgía igualmente a fomentar la enseñanza popular organizando escuelas rurales donde, además de la doctrina cristiana, se impartiera gramática y otras materias.⁵⁵

Las distintas órdenes religiosas, realizaron, de acuerdo a las ordenanzas del concilio, diferentes proyectos de iniciativa, con una vocación popular, preocupadas por hacer llegar la instrucción, aunque sólo fuera elemental -lectura, escritura, elementos teóricos fundamentales para el ejercicio de nuevos oficios-, a los grupos sociales menos favorecidos; es decir, se revalúa el conocimiento sin perder de vista el adoctrinamiento.

Estas convalidaciones religiosas, no fueron suficientes. En el mundo que continuó bajo la dominación de la iglesia católica, el temor ante determinados temas y formas de enseñar acrecentaron un divorcio entre

⁵⁵ María Teresa Nava, 1992, 71.

la enseñanza de la virtud y la adquisición del conocimiento necesario para el nuevo desarrollo. La virtud seguía impartándose bajo imposición de criterios normativos y dogmáticos de la moral católica. El conocimiento se abrió a la experiencia y la razón, siempre y cuando no tocara temas “inmorales”⁵⁶.

Por otro lado, Europa no contempla impasible el desarrollo de la industria y el comercio. Convulsionado su espíritu por los nuevos ideales humanistas y por la semilla de la división religiosa, se consolida una nueva necesidad, la de una educación comunitaria que se ampliara a nuevos sectores de la población y le sirviera de sustento a la conformación de los nuevos Estados. Las nuevas condiciones económicas y sociales estaban exigiendo tanto en la teoría como en la práctica un tipo de educación necesariamente alejado del escolasticismo. Este tipo de educación, como era de esperarse, fue acogido de mejor manera por unos Estados que por otros.

2. LA EDUCACIÓN MORAL Y LA ERUDICIÓN: LOS ASPECTOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN MODERNA

La educación debe atender dos aspectos desde su giro instrumental: la erudición y la formación moral

La reforma llegó con el definitivo rechazo de la tradicional enseñanza humanista y se plasmó en la conjunción entre una teoría con apoyo empírico -más sólida-, y una iniciativa de orden práctico.

La época exigía una educación para atender a un número mucho mayor de futuros individuos que se debían preparar en las ciencias y en las artes, que debían responder a la nueva idea de nación y además debían ser educados en los buenos hábitos y en los preceptos que la tradición prescribía.

2.1. COMENIO Y LA VILIPENDIADA EDUCACIÓN TRADICIONAL: Atiende la educación moral y la instrucción.

Comenio (Juan Amós Comenio -Jan Amos Komensky, 1.592 - 1.670) considerado por muchos como el padre de la pedagogía moderna. Fue profundamente innovador en su época. Su biografía lo sitúa en la convulsionada Europa de los siglos XVI y XVII. Él legó para la educación, principalmente para lo que en un futuro sería la educación comunitaria, a través de la escuela, un método con ideales de formación moral y de instrucción que llenaba todos los requerimientos de la época.

Comenio fue un hombre que se adelantó a su época. Tuvo un pensamiento universal, quería que toda la humanidad fuese una sola familia, con una lengua común, una misma educación y un sólo gobierno. La

⁵⁶ Aunque de la realidad colombiana me ocuparé en el capítulo siguiente es importante expresar que bajo esta realidad se manejó la educación en Colombia, prácticamente hasta la implementación de la constitución de 1991.

UNESCO lo reconoce precursor y la ONU lo proclama tutelar, puesto que diseñó ambas organizaciones. Su anhelo era llegar a ver a todos los hombres conviviendo pacíficamente, como lo propugna la ONU. Viajó de un país a otro con ese fin. Hasta logró reunir el Congreso Internacional de Torun en 1.645 para negociar la paz mundial. Pero viéndose fracasado en la acción política se refugió en la enseñanza. Como también en la enseñanza, lo hicieron fracasar los enemigos, se dedicó a escribir.

Escribió para todos los hombres, de todos los tiempos. Gabriel de la Mora en el prólogo a la *Didáctica Magna* dice de Comenio: “La colección de escritos comenianos son para la pedagogía, lo que los tratados de Santo Tomás de Aquino son a la Teología”⁵⁷. Con esto podemos reiterar que la educación moderna tiene como punto de referencia de sus inicios a Comenio, no porque su obra hubiese sido ampliamente difundida, como probablemente hubiese ocurrido hoy, o porque su método hubiese sido acogido por todos, sino porque su obra rompe con una vasta tradición en cuanto a la forma de educar. Él fue hijo de su tiempo y cada necesidad, error y solución que anota, corresponde a las de la escuela de su tiempo. Otros educadores al igual que él, debieron hacer las mismas consideraciones, sólo que pocas obras nos llegan escritas con tanta claridad y análisis, a tal punto que a pesar de llevar el pesado fardo de ser catalogada, hoy en día, como “pedagogía tradicional”, sus obras siguen siendo pertinentes y de enorme actualidad.

En la *Pampedia* asienta la necesidad de instruir a todos, en todo, totalmente. La educación es contemplada como un proyecto de vida que no debe terminar sino con la muerte. Hace tres recomendaciones: que la educación se imparta a todos, sin excepción alguna; que se instruya en todo aquello que hace al hombre sano, sabio y santo; y que la instrucción impartida sea uniforme, para que tenga un cubrimiento universal. Concibe la educación como liberadora, dice:

...se necesita difundir la verdad que hace libre al pueblo. Porque son contadas las gentes que actúan por convicción, sobre la base de la realidad; la mayoría se va como por inercia tras las opiniones de los demás.⁵⁸

En *La Didáctica Magna*, obra de la que me ocuparé más adelante, en forma más minuciosa, sienta las bases para la pedagogía, pues como bien lo expresa De la Mora “antes de Comenio ser pedagogo era un dicitario; después de Comenio, ser pedagogo es un privilegio”⁵⁹. En la obra en referencia, hace de la enseñanza de los niños una ciencia. También se puede decir de ella que es el primer manual de la técnica de la enseñanza, basada sobre principios científicos, que hacen de la educación una ciencia.

La revolución que Comenio llevó a cabo en la pedagogía consistió en desenmascarar a la escuela y pedagogía medievales. Ellas se constituían en una especie de martirio para sus pupilos. Basadas en la

⁵⁷ Juan Amós Comenio, 1971, XXIII.

⁵⁸ Juan Amós Comenio, 1971, XXIX.

⁵⁹ Juan Amós Comenio, 1971, XXX.

percepción dogmática por parte de los alumnos; sin meditar el conocimiento, sin comprenderlo y apoyándose exclusivamente en una retención memorística puramente mecánica, brindaba al estudiante una forma de ser y de hacer.

Comenio traza tres etapas en el acto de asimilación consciente: la comprensión, la fijación y la aplicación. Etapas que aún siguen siendo la base para la organización escolar, aunque precisamente ese orden ya ha sido invertido de acuerdo a las investigaciones de Piaget, como lo veremos más adelante.

Comenio, en el desarrollo de su didáctica asume la educación natural adaptada al desarrollo espontáneo del niño; las aptitudes del niño deben ser desenvueltas en su orden natural y en permanente contacto con las cosas. Es el profeta de la moderna escuela democrática, dado que reconoce igual importancia a todos los niveles educativos e igual derecho de todos los hombres a la educación. Dignifica la profesión del maestro a través de su vida y su obra como tal. Insistía en que debía gastarse más dinero en escuelas que en cualquier otra cosa, ya que la mayor inversión de la sociedad era en maestros. También insistía en que todos los materiales pedagógicos, inclusive los libros de texto, se deberían distribuir gratuitamente, consciente de que la educación creadora es el supremo bien de la humanidad. El afán por la ciencia y la educación en Comenio buscaba la realización del fin último del hombre, la vida espiritual, a la que se llega, según él, por medio de la ciencia, la virtud y la piedad. En otras palabras funde en su pedagogía, a través de su método, la instrucción -desde un punto de vista práctico- y la educación moral de los antiguos.

Como hombre de su tiempo, Comenio fue profundamente religioso; involucra en su método la enseñanza de las costumbres y la piedad, siendo las primeras las virtudes y las máximas que forman los buenos hábitos de la juventud, y la segunda, la piedad o búsqueda de Dios a través de la Fe y la Religión, inculcadas como una oferta para la salvación eterna.

Empero, no exonera al hombre de Fe de su responsabilidad como ser racional. Comenio dilucida la enorme encrucijada que constituye el cuidado y práctica de la conciencia cuando los asuntos del bien moral no quedan cobijados por los preceptos de la Religión.

¡Oh, compadézcase Dios de nosotros y nos haga encontrar un procedimiento general, mediante el cual sepamos encaminar con eficacia a Dios todo cuanto llena el humano entendimiento fuera de Él, y enderezar a la consecución de la vida celestial todos los negocios de esta humana vida en que el mundo está engolfado!⁶⁰

Pues bien, la ciencia pedagógica, que inició Comenio ha sido refinada hasta en los más mínimos detalles. En ese aspecto quizás los sueños de Comenio han sido superados, pero el fin último se ha perdido en un

⁶⁰ Juan Amós Comenio, 1971, 139.

arte sin alma. Rafael Flórez, en el prólogo de su libro hacia una pedagogía del conocimiento, refiriéndose a las ciencias de la educación y su influencia en la pedagogía, nos dice que es concluyente que se ha llegado a una pléyade de teorías que no se centran en la humanización del individuo humano sino que giran dentro de los límites de su propio marco teórico, olvidándose del hombre mismo. Esto genera un descontento que no permite el avance de la pedagogía dentro de un cuerpo profesoral crítico⁶¹. Volviendo a Comenio, se puede decir que es en la recuperación del fin último del hombre donde él puso su mayor énfasis. Todo indica que las miradas parciales no son suficientes por enriquecedoras que parezcan, hay que ocuparse nuevamente del fin último del hombre. A esta altura hay que acompañar a Spranger cuando dice:

Detrás de todos los experimentos de un modo mejor de educar y enseñar queda sin embargo sin respuesta la pregunta: ¿Por qué vivimos? Las raíces que se hunden en lo metafísico están cortadas. En la superficie se mueve algo. Pero ¿Cuánto tiempo marchará sin alma el aparato de relojería? Sólo una educación que esté penetrada de sentido auténtico y vivido con la hondura de la vida puede despertar a la vida. Pero una educación semejante volverá a ser religiosa, aunque debe ser totalmente aconfesional.⁶²

En conclusión, si se revisa la pedagogía, desde Comenio, como representante de la pedagogía tradicional, hasta nuestras últimas innovaciones pedagógicas, se debe trabajar en una ética cívica que recupere para la educación su sentido moral, y avance y consolide, como mínimo, los valores democráticos de nuestra sociedad moderna.

Comenio vivió, trabajó, escribió, fue perseguido, murió plácidamente y fue olvidado. De sus obras permanecieron en uso sus libros de texto, que se siguieron empleando durante generaciones, pero sus grandes principios, inspiradores de esos manuales, fueron ignorados hasta el redescubrimiento de su obra en los siglos XIX y XX.

Sin embargo, es asombroso cómo la escuela continúa en su organización -uso del espacio, del tiempo, de la metodología- utilizando lo que metafóricamente se ha llamado mecanismo de relojería, que Comenio describió como un método similar al arte tipográfico en el capítulo XXXII Del orden general de las escuelas rectamente guardado.⁶³ Bien lo expresa Flórez cuando dice:

Si la disciplina de la pedagogía contemporánea se fuese a determinar por las prácticas actuales de los maestros en la mayoría de las escuelas, podríamos asombrarnos ante la eventualidad de no encontrar diferencias sustanciales con la pedagogía desarrollada desde el siglo XVII.⁶⁴

⁶¹ Rafael Flórez Ochoa, 1997, XL XLIII.

⁶² Juan Amós Comenio, 1971, XXXVIII.

⁶³ Juan Amós Comenio, 1971, 182.

⁶⁴ Rafael Flórez Ochoa, 1997, XXXVIII.

Tal vez sea esa la razón para situar a Comenio en lo que se ha denominado como pedagogía tradicional que hoy por hoy es evaluada bajo un sesgo injusto. De ella se pretende huir, pero hay que reconocer que no ha podido ser superada, aún nos habita. La escuela sigue siendo tradicionalista y las innovaciones pedagógicas sólo han llegado a ser aditamentos de ella, que suplen necesidades que los nuevos tiempos han ido generando, sin que la pedagogía que heredamos de Comenio haya logrado ser suplantada, si mucho, se puede decir, sólo implementada.

Pues bien, cabe preguntar: ¿Del pensamiento de Comenio, a que no se debe renunciar en la pedagogía? Las respuestas son varias: 1) A la necesidad de la educación para formar al hombre. 2) A la educación por medio de la razón, no del castigo.

...no hay que guiar con voces, cárcel o azotes a la criatura racional, sino con la razón. Si se obra de modo contrario, redundará en injuria de Dios, que puso en ellos igualmente su imagen y las cosas humanas estarán llenas, como lo están de violencia e inequidad.⁶⁵

3) A la necesidad de una educación comunitaria, esto es la escuela que recibe muchos niños y jóvenes. Arguye varias razones: por la economía de esfuerzos que implica la división del trabajo:

...es muy útil la reducción del trabajo cuando cada uno hace una sola cosa sin distraerse en otras; y de este modo cada cual puede servir a muchos y muchos a cada uno...⁶⁶

por la optimización del recurso humano:

...muy raramente los mismos padres tienen condiciones o tiempo para educar a los hijos; debe haber, por consiguiente, quienes hagan esto exclusivamente y por lo mismo sirvan a toda la comunidad...⁶⁷

4) A la educación para todos:

...no sólo deben admitirse en las escuelas de las ciudades, plazas, aldeas y villas a los hijos ricos o de los primates, sino a todos por igual, nobles y plebeyos, ricos y pobres, niños y niñas...⁶⁸

5) A la educación para la libertad:

...al entendimiento no se le puede fijar límites ni en el cielo, ni más allá del cielo...⁶⁹

⁶⁵ Juan Amós Comenio, 1971, 23.

⁶⁶ Juan Amós Comenio, 1971, 28.

⁶⁷ Juan Amós Comenio, 1971, 28.

⁶⁸ Juan Amós Comenio, 1971, 30.

⁶⁹ Juan Amós Comenio, 1971, 12.

6) A la enseñanza universal:

En las escuelas hay que enseñar todo a todos. No ha de entenderse con esto que juzguemos necesario que todos tengan conocimientos (especialmente acabados y laboriosos) de todas las ciencias y las artes.⁷⁰

7) A la apropiación de un mínimo de conocimientos; es decir a la erudición como fundamento del juicio moral:

...todos los que hemos venido a este mundo, no sólo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean. Y hay que atender a esto, y especialmente atenderlo para que no ocurra nada, durante nuestro paso por este mundo, que no sea tan desconocido que no lo podamos juzgar modestamente y aplicarlo con prudencia a su uso cierto sin dañoso error... y esto se logrará si las escuelas procuran formar hombres sabios de entendimiento, prudentes en sus acciones, piadosos de corazón.⁷¹

8) A la educación para la autonomía:

...que se le prepare para adquirir un conocimiento verdadero y sólido, no falso y superficial... [que] el hombre se guíe por su propia razón; no por la ajena, no se limite únicamente a leer y aprender en los libros pareceres y consideraciones ajenas de las cosas y conocer de ellos su verdadero significado y empleo...⁷²

Argumentos como los anteriores, salvando las diferencias contextuales e históricas, fueron y son los que constituyen el bien moral. Revitalizan, desde la educación, el concepto de hombre.

2.2. ¿QUÉ DEBE SEGUIR SIENDO ACTUAL DEL LEGADO DE COMENIO?

A continuación trataré de recoger de la Didáctica Magna dos aspectos que a mi parecer, siguen siendo fundamentales: el concepto de hombre y el análisis de lo que es o no funcional en la pedagogía.

a. UN CONCEPTO DE HOMBRE PARA DARLE SENTIDO A LA EDUCACIÓN:

En la Didáctica Magna, Comenio claramente establece un concepto de hombre, como un ser hecho a imagen y semejanza de Dios. Es el sentido el que ha cambiado. La Modernidad también establece un concepto de hombre, como un ser dotado de dignidad. Comenio estableció que el hombre, para merecerse esa categoría, debía cultivarse en la erudición, la virtud y las buenas costumbres, y la religión y la piedad. Paralelamente, la Modernidad pretende que ese ser humano dotado de dignidad, sostenga esa categoría, a

⁷⁰ Juan Amós Comenio, 1971, 33.

⁷¹ Juan Amós Comenio, 1971, 33.

⁷² Juan Amós Comenio, 1971, 41.

través del libre desarrollo de la personalidad por medio del conocimiento y de la construcción de la autonomía moral.

La erudición en la época de Comenio fue concebida como el conocimiento de todas las cosas, artes y lenguas. Si bien en la actualidad, el sentido de la erudición se conserva, ella, no obstante ya no sólo cobija lo que existe en el conocimiento sino que hay que invitar a crearlo, en otras palabras el conocimiento ya no se refiere únicamente a la asimilación de conceptos ya existentes, sino a lo que se deba descubrir o crear.

Por otro lado, en la obra de Comenio se debía educar igualmente en la virtud y costumbres, y en la religión y la piedad. La virtud y costumbres fueron concebidas como la base de la construcción del hombre, describiendo con claridad la necesidad de inculcar todas las virtudes, comprendidas como valores morales, sin exceptuar ninguna. La religión y la piedad, practicadas a través de la oración, la meditación y la prueba o tentación, e inculcando desde la infancia las máximas de la religión y la Fe. La educación actual es menos ambiciosa, más puntual en cuanto al bien moral. Debe atender la construcción del hombre desde los valores propios de una ética cívica. De una ética que atienda los requerimientos morales de una sociedad pluralista, donde las diferentes ofertas de felicidad que ofrecen las diversas culturas, religiones e ideologías puedan convivir y brindar apoyo a ese núcleo ético-moral de la ética cívica o ética de mínimos.

Es importante recordar que, históricamente, de la producción de Comenio sólo siguieron siendo usados sus libros de texto, es decir, aquellos manuales que daban apoyo al cultivo de la erudición. Es pertinente preguntarse, sí a la altura de los tiempos en que vivió Comenio ya se iba perfilando una educación donde la virtud y la religión se iban quedando en un segundo plano, o simplemente ocurrió así por algún capricho de la historia. Carlos e. Vasco, Alberto Martínez Boom y Eloísa Vasco describen que:

...desde Comenio hasta hoy, el discurso pedagógico moderno rige la producción, transmisión y reformulación de los discursos específicos sobre las prácticas de enseñanza escolarizada, funciones asignadas al maestro o maestra en una institución especificada socialmente para esas prácticas y roles: la escuela moderna...⁷³

Puede verse que se habla hoy de discurso pedagógico, prácticas de enseñanza escolarizada, realizada por maestros en una institución especificada socialmente. Parece que se trata de una tecnología de la instrucción. No se focaliza como educación humanística. Como quiera que fuese la educación moral parece que sobrevivió sólo al amparo de las doctrinas de las diferentes religiones. Ellas se involucraron en los sistemas educativos que se desarrollaron en los Estados Modernos, pero a medida que el sentido pluralista de la Modernidad se ha impuesto, la educación se ha hecho más laica. El desarrollo de la

⁷³ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación. 2008, 117

Modernidad hace imperativo la creación de una moral laica, igualmente involucrada en el sistema educativo formal en todos sus niveles. Una moral que preste el servicio que a las religiones, en el campo educativo, ya no les es posible impartir, en un contexto donde lo correcto es el respeto y la convivencia en el pluralismo religioso e ideológico.

MacIntyre expresa que con la entrada a la Modernidad, el proyecto de proveer a la moral de una validación racional fracasa definitivamente, asunto que considero bastante discutible a la luz de la ética del discurso. Sin embargo, a mi parecer, lleva razón este autor cuando expresa que en un mundo de racionalidad secular, la religión no pudo proveer el trasfondo compartido de una validación moral, ya fuera desde el fundamento para el discurso o para la acción moral.

Por otro lado, recuperar la virtud de los antiguos sólo nos situaría en la reminiscencia del pasado alrededor de una búsqueda ya superada, pues el telos de la moral de los antiguos situaba la moral en dimensiones ajenas a lo más propio de la naturaleza humana: la capacidad de razonar y de argumentar bajo una pretensión de validez. En otras palabras lo moral dependía de otras dimensiones ajenas a ella. Cortina dice:

Hasta ahora las éticas han iniciado su andadura desde un concepto del bien no moral - cosmológico, ontológico, teológico, psicológico- y han supuesto que su maximización constituye el bien moral. Lo moral entonces depende siempre de otras dimensiones y se subordina a ellas.⁷⁴

Contrario a como ocurrió en el pasado se puede decir que el bien moral sí se puede construir desde un telos propio de la naturaleza humana. Ese bien moral corresponde hoy por hoy, a una ética laica que no entra en conflicto con las visiones teleológicas de la tradición, sino que, a través de las cualidades más características de la naturaleza humana, la razón y la argumentación, se crea y consolida alrededor de los valores de una ética cívica.

Kant, quien invita a usar la razón para dejar de depender moralmente de dimensiones ajenas a la razón, en su Pedagogía dice:

Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle... Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción.⁷⁵

Por tanto, en la educación, el bien moral también debe trascender el de cada religión, y esta faceta debe ser trabajada con la misma voluntad y decisión con que lo argumentó Comenio; no se debe incurrir en el

⁷⁴ Adela Cortina, 1995, 2.

⁷⁵ Immanuel Kant, 2003, 39.

error de dejar de lado una dimensión de la educación -la educación moral-, para enfatizar en la otra -la educación de la erudición-. Las razones que argumentó Comenio sobre la necesidad de la educación moral, siguen siendo las mismas:

La formación del ser humano: Comenio dice: “Nadie cree que es un verdadero hombre a no ser que haya aprendido a formar su hombre”⁷⁶. Aún más, para ello, para formar al hombre, y luego de escribir ampliamente sobre el método para desarrollar la erudición, enfatiza que esa erudición es secundaria si no se da educación moral. Dice al iniciar los capítulos sobre los métodos para trabajar las buenas costumbres y la piedad: “todo lo que precede es de orden secundario; lo que verdaderamente es importante es lo que sigue: las buenas costumbres y la piedad”⁷⁷. La razón para dar una educación moral es la misma de hoy: la formación del hombre. Al respecto Kant dice: “...únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre.”⁷⁸ Es más, Kant también es enfático en que es más importante la educación moral que la instrucción por sí misma. Él dice:

El que no es ilustrado es necio quien no es disciplinado es salvaje. La falta de disciplina es un mal mayor que la falta de cultura, ésta puede adquirirse más tarde, mientras que la barbarie no puede corregirse nunca.⁷⁹

Pues bien si la razón para dar una educación moral es la misma: la formación del hombre, lo que hay que revisar es la forma como el hombre de la Modernidad debe comprender y realizar la vivencia del bien moral.

El cultivo del bien moral al amparo de la pedagogía: Que a la pedagogía moderna se la ubique como ciencia no la excluye de la dimensión ética, todo lo contrario, es la dimensión ética de la pedagogía la que la sitúa en el plano que la Modernidad le exige. Sobre esto, Flórez⁸⁰ describe cuatro criterios de validación de la pedagogía actual. Ellos son: Universalidad, entendida como un interactuar creadoramente con diferentes sistemas culturales; Autonomía, como capacidad de autodeterminación dentro de un marco de valores; La capacidad de acumular, analizar, sintetizar y objetivar información; y La diversidad integrada, como una teoría única que respeta las particularidades regionales, socioeconómicas y culturales. Criterios que involucran la pedagogía moderna con los postulados filosóficos de una ética cívica.

Pues bien, volviendo a Comenio, la Didáctica Magna, como iniciadora de la ciencia pedagógica y habiendo sido en su época la que invitó a la innovación educativa, es vista, por algunos, desde hoy, como

⁷⁶ Juan Amós Comenio, 1971, 20.

⁷⁷ Juan Amós Comenio, 1971, 128.

⁷⁸ Emmanuel Kant, 2003, 31.

⁷⁹ Emmanuel Kant, 2003, 32.

⁸⁰ Rafael Flórez Ochoa, 1997, 179.

algo caduco. Cae en el grupo de la denigrada “educación tradicional”. Hay que reconocer que desde este análisis es posible recuperar lo positivo de la tan manida educación tradicional, que parece ser el lugar donde todos los desechos conceptuales de antaño deben ir a ser almacenados, o mejor, sometidos a la descomposición. Así lo expresa Jaume Trilla:

Pedagogía (educación, escuela, método...) tradicional ha sido, sin duda la expresión más utilizada para nombrar el conjunto de referencias negativas de las pedagogías innovadoras del siglo XX. Una expresión ambigua, extraordinariamente polisémica y por eso, en ciertos momentos, bastante confusoria.⁸¹

En otras palabras no se desecha lo antiguo por ser viejo, se debe hacer porque definitivamente no sirve. Ese no es el caso de las pedagogías humanistas. Guillermo Hoyos expresa:

Lo que se considera hoy como modernización de la educación es lo que Dewey llamaba progresismo y lo oponía al tradicionalismo. Pero no todo en la tradición, especialmente en el campo educativo, tiene que ser olvidado para dar paso a su modernización.⁸²

b. EL ANÁLISIS DE LO QUE ES O NO FUNCIONAL EN EDUCACIÓN.

Comenio sustentó su teoría partiendo del análisis de la forma como se impartía la educación en su época. Así mismo, también en la actualidad hay circunstancias que van en contra, que guardando las debidas proporciones, son tan vigentes hoy como ayer, en el campo de la pedagogía y la didáctica. Así se revelan al hacer el análisis, en paralelo, acerca de las causas sobre el mal resultado de la enseñanza antes de Comenio y en la actualidad. Es mi intención, al ir transcribiendo y analizando los términos que ya anotaba Comenio, reconocer o no, si cada uno de ellos es aplicable a la educación actual.

Antes debo anotar que en las instituciones educativas de carácter formal en el currículo actual, desde un punto de vista valorativo y funcional, no formal –o, mejor dicho, no reconocido ni abierta ni oficialmente-, existen dos bloques de asignaturas: las “importantes” y las “no importantes”. Esa concepción sesga su valoración práctica, no sólo en la escuela sino en el medio social. Dentro de “las importantes” están las matemáticas, las ciencias naturales y sociales; las lenguas, oficiales y extranjeras y las artes u oficios de aplicación definida en el campo laboral. Con esta gruesa clasificación no descarto categorías y subcategorías que se crean alrededor de las asignaturas. Dentro de las “no importantes” están por ejemplo: arte, ética, religión, educación física... en fin aquellas asignaturas que, en general, por su dimensión ética, o por su dimensión estética, generan ante la evaluación resultados que no deben quedar atados a una calificación cuantitativa y que en caso de ser reprobadas queda la duda de la objetividad de tal evaluación. Su evaluación -no su calificación-, redundaría en función del mejoramiento en las actitudes

⁸¹ Jaume Trilla, 2002, 21.

⁸² Guillermo Hoyos, 2007, 24.

y aptitudes, determinando el logro de las competencias mínimas de las asignaturas cuantificables (las importantes). Ello origina, para el preceptor de las asignaturas que pretenden cambios actitudinales, enormes dificultades a la hora de establecer un rasero que le brinde objetividad sobre los resultados obtenidos. Al fin y al cabo, esto es lo que a él se le exige desde la concepción de la administración educativa, que se basa en parámetros de resultados evaluadores tipo costo-beneficio, de corto plazo. Acerca de las dificultades que se generan con la aplicación de un objetivismo que definitivamente no se hace posible siempre, y de hecho genera resultados contradictorios, que al menos en educación pueden llegar a ser negativos. Guillermo Hoyos Vásquez en su presentación al texto *Filosofía de la Educación* dice:

“La crítica al positivismo destaca como causa de la decadencia de la cultura, la colonización del mundo de la vida por la ciencia y la técnica y el olvido de la subjetividad: la racionalidad se ha restringido a las “meras ciencias de hechos”, las cuales “producen meros hombres de hechos”⁸³.

Volviendo al argumento acerca de lo que no es funcional en educación, vale la pena analizar ambos bloques de asignaturas bajo los textos de Comenio en cuanto a la causa del mal resultado de la enseñanza. Lo que él analizó como las causas fueron:

“No había objetivos determinados, ni metas fijas a los que hubiesen de llegar los discípulos en cada año, mes o día y todo era indeciso”⁸⁴. Trayendo el argumento a la educación actual es posible decir que las asignaturas que hacen parte de un conocimiento ya decantado en sus principios básicos y objetivos, “las importantes”, se estructuran sobre metas fijas y sus objetivos son determinables y cuantificables en función de logros sobre competencias mínimas. No ocurre igual con las “no importantes”, las cuales, por su pertenencia a las dimensiones ética y estética, poseen unos objetivos difíciles de cuantificar, aún cuando hayan sido posibles de concertar y concretar. En otras palabras, en las asignaturas “no importantes” sus objetivos alcanzan a ser descriptivos y no prescriptivos, sin embargo su evaluación queda sometida al rasero de una supuesta objetividad.

“No se determinaban los caminos que infaliblemente habían de conducir a la meta”⁸⁵. Los caminos de Comenio son los procesos de hoy y la meta los objetivos. Pues bien, los procesos educativos, como se ha comprobado, son favorecidos o no, por factores sociales y psicológicos, que aunque son del dominio de los buenos maestros, no siempre pueden ser tenidos en cuenta, pues la educación actual se mueve entre dos clases de metas: una de carácter pedagógico-psicológico, que pretende que se respeten y potencien las fases del desarrollo cognitivo y moral de cada individuo, y la otra de carácter instrumental, que corresponde al manejo gerencial que se le da hoy a las instituciones educativas. Manejo que se hace

⁸³ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. *Filosofía de la Educación*. 16

⁸⁴ Juan Amós Comenio, 1971, 94.

⁸⁵ Juan Amós Comenio, 1971, 94.

sobre procesos que no respetan las diferencias individuales. En últimas si sólo importan los buenos resultados de los procesos en cuanto al conocimiento instrumental la educación pierde su esencia. Se induce, tarde o temprano, al estudiante al éxito instrumental, si logra los resultados, o al fracaso si no los logra. Acerca de esto MacIntyre expresa: “El concepto de eficacia gerencial es, al fin y al cabo, una ficción moral contemporánea más, quizá la más importante de todas”⁸⁶. Es pues tal ficción moral, que cobija lo que parece ser el disfraz del “bien común”, en una concepción instrumental, un obstáculo que se va consolidando como el problema ético de la educación.

En definitiva aún hoy sólo es posible determinar criterios claros de evaluación con las asignaturas que prestan su servicio al desarrollo de la razón instrumental, pero no en las que prestan su servicio al desarrollo de la ética y la estética. Igualmente las metas no pueden ser las mismas para una educación al servicio del humanismo que la de una educación al servicio del mercado.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que las nuevas pedagogías se han empeñado, en la búsqueda de metodologías que concilien las metas de Comenio: las fases del desarrollo cognitivo y moral, con la eficacia en el proceso de educar. En otras palabras buscan la excelencia en el proceso de la enseñanza-aprendizaje⁸⁷ como un proceso de perfeccionamiento, y pretenden tener en cuenta, para tal refinamiento, los aportes de la psicología. Sin embargo, parece que su trabajo siempre ha resultado sesgado y sus metas han resultado puntuales y de una influencia relativa, pues chocan contra la realidad del manejo gerencial de la institución educativa, como parte de las políticas de los Estados. La educación en función de lo que se considere políticamente correcto, ha hecho del estudiante un ente para el conocimiento, negándole su dimensión humana. Por el contrario, cada innovación educativa, que en su esencia, lo que trata es de rescatar el sentido de la dignidad del ser humano, es contestataria ante la idea de considerar al individuo como un ente para el conocimiento. Inclusive se ha llegado, dentro de las innovaciones pedagógicas, a argumentos radicales como los de los partidarios de la desescolarización o la educación sin escuela.

Para rescatar la dimensión humana de la educación y siguiendo a MacIntyre, es importante reconocer que, como en cualquier otra práctica, los bienes de la práctica educativa también son de dos clases: los bienes internos y los bienes externos. Los internos son los que la tradición le ha conferido y a la altura de nuestro tiempo, tienen que ver con la educación para la autonomía (que comprendería la educación moral) y la educación para el desarrollo del conocimiento instrumental y de la tecnología (erudición en términos de Comenio). Los bienes externos son los ajenos a la práctica misma, tales como el prestigio social o el enriquecimiento económico, ellos sustentan la competitividad de la institución, y la institución educativa no está exenta de ella.

⁸⁶ Alasdair MacIntyre, 2001, 138.

⁸⁷ La excelencia no es aplicable al educando pues pretender la excelencia en él es colocarlo en una categoría comparativa que le restaría dignidad a él y a sus compañeros.

Con la falta de claridad entre lo que constituye los bienes externos y los bienes internos de la educación, la práctica educativa se confunde con la institución educativa, dado que ninguna práctica puede vivir por largo tiempo si no es sostenida por instituciones. Instituciones y prácticas forman un orden causal único, dice MacIntyre, y añade que es en donde la atención cooperativa al bien común de la práctica es siempre vulnerable a la competitividad de la institución. De ahí la dificultad para introducir los valores propios de una ética cívica en el ordenamiento de las instituciones educativas. Por tanto, es en el equilibrio entre los bienes internos y los bienes externos de la práctica, donde cumplen una función esencial las virtudes de la comunidad. Virtudes que como ya anotábamos antes, han de corresponder a una moral laica, que paradójicamente se debe afianzar en el proceso integral de formación que se haga en la escuela, es decir, en los procesos pedagógicos, integrados al currículo donde el reconocimiento por la educación moral debe poseer el mismo status que el de los conocimientos científicos y tecnológicos.

Otras causas del mal funcionamiento de la enseñanza, según Comenio fueron: “Lo que naturalmente está unido no se consideraba conjuntamente, sino por separado”⁸⁸. “Casi nunca han sido enseñadas las artes y las ciencias de un modo enciclopédico, sino fragmentariamente”⁸⁹.

Sobre estos numerales es importante considerar que la fragmentación en la enseñanza y atención del conocimiento, es quizá más actual hoy que antes de Comenio. No sólo hay fragmentación y diferencias en la valoración del conocimiento (léase áreas del conocimiento o asignaturas), sino que por las dificultades para su comprensión y asimilación, así se ha implementado en el currículo. Solamente quienes se han atrevido a hacer innovaciones en función de esa integración han logrado resultados positivos, que, aún así, sólo han generado tímidos cambios al interior de la institución educativa. Es el caso de la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales que se inició con Ovide Decroly.

También es importante tener en cuenta que los planes de estudio, para ser sometidos a evaluación y control, en la educación básica -principalmente de nivel superior- han sido cuidadosamente fragmentados en espacios horarios que cubren la mayor parte del tiempo en la escuela. Cada estudiante asiste a un aula determinada, en un horario determinado y con un docente determinado. Allí recibe una fracción de conocimiento que también responde a una fracción de la asignatura que ha sido debidamente estructurado por el docente en respuesta a los planes de estudio elaborados por entidades del Estado, casi siempre bajo la supervisión de expertos. La atención del currículo (léase plan de estudio), se hace con intensidades horarias diferentes de acuerdo a la asignatura. Las de mayor intensidad corresponden a las llamadas “importantes” y las de menor intensidad a las “no importantes”. Esta organización es efectiva en cuanto a la transmisión y recepción del conocimiento, pero deja un margen muy estrecho a la creatividad y al trabajo con sentido crítico, tanto de parte del estudiante como del maestro. La escuela también atiende diversas actividades culturales y recreativas que deben ser atendidas, no en el sistema horario, sino a

⁸⁸ Juan Amós Comenio, 1971, 94.

⁸⁹ Juan Amós Comenio, 1971, 95.

pesar de él. Todo ello acontece en un ambiente de rigidez y aislamiento que hace de la escuela un lugar donde muchos de los niños y jóvenes no desean estar.

Volviendo a Comenio y su análisis de los problemas de la enseñanza en su época tenemos:

Que se empleaban múltiples y variados métodos, diferentes en cada escuela, cada preceptor el suyo y aún un mismo profesor practicaba un método distinto en una ciencia o arte que en la otra.

...

Faltaba el modo de instruir simultáneamente a todos los discípulos de la misma clase y se empleaba el trabajo separadamente con cada uno de ellos; por lo cual si llegaban a reunirse varios discípulos, se ocasionaba a los preceptores un trabajo abrumador y los discípulos sufrían inútiles periodos de holganza, sometiéndolos a un fastidioso machaqueo si no se les encomendaba entre tanto algo que hacer.⁹⁰

Comenio pretende solucionar estos aspectos ideando un método que al irlo estudiando permite ver un alto número de recomendaciones en variados aspectos. Todas ellas convergen en el maestro, en la capacidad que debe tener el maestro para analizar y hacer analizar cada aspecto de la enseñanza a impartir, de tal manera que todo funcione como mecanismo de reloj. Tal vez es el gran acierto de Comenio, pero al mismo tiempo el gran desacierto, pues con ello sitúa al maestro como centro de un manejo coordinado y eficiente en la transmisión del conocimiento pero hace del alumno un ser pasivo en cuanto a su posibilidad de hacer aportaciones y comportarse de manera crítica ante el conocimiento impartido.

Es importante analizar, en este momento, que cuando un representante de la comunidad académica llámese maestro, conferencista o experto en un tema, desea transmitirlo a un público amplio y ávido de conocimiento, utiliza el mecanismo ideado por Comenio: un aula adecuada y agradable, el preceptor situado de tal forma que domine el auditorio, una pizarra o algún medio donde ir consignando sus aportaciones, el auditorio organizado y ordenado para poder observar y oír al preceptor. Este esquema no ha logrado ser superado. Si mucho, a él se le han acondicionado medios más sofisticados de ayuda (proyectores de filminas, retroproyectores, micrófonos, cámaras, teleconferencias, etc.), pero sigue siendo la forma adecuada de trasladar y multiplicar el conocimiento en forma masiva.

Por ser tan valioso este método, hago transcripción de los apartados que Comenio anota para mantener la atención del auditorio, que luego analizaré, para trasladarme a lo que son las formas contestatarias a la clase magistral:

La atención de que hablamos puede excitarse y sostenerse, no sólo mediante los Decuriones y aquellos otros a quienes se encarga la inspección, sino muy especialmente por el mismo Preceptor, utilizando algunos de los siguientes ocho medios: 1. Si se da maña en mezclar algo que deleite y aproveche. 2. Si al

⁹⁰ Juan Amós Comenio, 1971, 95.

comienzo de cualquier trabajo se cautiva a los oyentes con la exposición del asunto que va a tratarse o se le excita con las cuestiones que se presentan. 3. Si sentado en el sitio más elevado extiende sus ojos en derredor y no permite que nadie haga otra cosa que tener puesta su mirada en él. 4. Si ayuda la atención representando todo, en cuanto sea posible, por medios sensibles. 5. Si en medio de los ejercicios, interrumpiendo su lección, dice, de pronto: Tú o tú ¿qué acabo de decir? Repite este período. Tú, dínos con qué motivo hemos llegado a esto, y cosas semejantes para el mejor aprovechamiento de la clase. Si hallare alguno que no está atendiendo, se le debe reñir y castigar; y así se conservará el hábito de la atención. 6. Igualmente, si interrogado alguno, éste duda, pasa al segundo, tercero, décimo, trigésimo y pide su contestación sin repetir la pregunta. Todo con el fin de que atiendan todos lo que cada uno dice e intenten ponerlo en práctica. 7. También puede emplearse el medio de preguntar, a todos los demás al mismo tiempo, lo que ignoren algunos, y el que primeramente responda o conteste mejor declararle digno de alabanza en presencia de todos los demás para que sirva de emulación. 8. Por último, terminada la lección debe darse licencia a los alumnos para preguntar al Preceptor lo que quieran, bien sean dudas nacidas en la lección que acaba de darse, o en otras anteriores.⁹¹

No cabe duda de que los medios que cita Comenio y que son tan usados en la clase magistral, mantienen la atención sobre el preceptor. Sin embargo, comienzan a aparecer muchas preguntas. Veamos: ¿Por cuánto tiempo se logra captar ese grado de atención sin que decrezca el ánimo?, ¿Qué Preceptor puede sostener en su asignatura ese grado de motivación sin caer en el autoritarismo ya sea conceptual o disciplinario?, ¿Estarán los niños, los jovencitos y hasta los adultos capacitados para sostenerse por horas en ese grado de atención pasiva?, ¿Tendrán los niños y jovencitos la capacidad de decantar en forma inmediata, el conocimiento recibido, para producir las preguntas pertinentes y sólo al terminar la lección?, ¿Acudir al castigo como medio para sostener la atención no desvirtúa la teoría de la enseñanza sin acudir al castigo?, ¿Emular a algunos en público, en detrimento de los otros, no es educar en función de la competitividad que alimenta la envidia en los más débiles y la intolerancia en los que se ganan el reconocimiento del maestro?. ¿Centrar la atención del jovencito sólo en los temas que el maestro elige, o en su defecto, el plan de estudio, no es situarlo dentro de un conocimiento artificial, que se distancia bastante del de la cotidianidad? Muchas otras preguntas más se pueden ir haciendo alrededor del texto.

Para ir hallando respuestas hay que aclarar: 1. Comenio estableció en su plan de estudio, tres áreas fundamentales en cuanto a instrucción y dos en cuanto a educación moral; hoy en día se debe atender un número mayor. En la educación colombiana, por ejemplo, se deben atender nueve áreas en el plan de estudio que comprenden un mínimo del 80% de él. 2. Comenio también previó que con un máximo de cuatro horas diarias de asistencia a la escuela, se llegaría al nivel adecuado del conocimiento básico:

...con gran abundancia de razones se puede sostener que son suficientes cuatro horas diarias para los ejercicios públicos; dos por la mañana y otras tantas por la tarde. Si quitamos las dos de por la tarde del sábado y dedicamos el domingo al culto divino, podremos obtener cada semana 22 y al año (deducidas las

⁹¹ Juan Amós Comenio, 1971, 98-100.

fiestas más solemnes) cerca de mil, durante las cuales ¡cuánto se puede enseñar y aprender si se procede siempre adecuadamente!⁹²

Volviendo sobre la educación, en este caso la de Colombia, en la actualidad se trabaja con un mínimo 7 horas clases por día, unas 45 semanas al año, lo que ya aumenta considerablemente los presupuestos de Comenio. Es mi parecer que, aún en ésta época, los niños deben ser bastante parecidos a los de la época de Comenio. Por lo tanto, fácilmente, podemos concluir que si las clases siguen siendo, en su mayoría, atendidas en forma magistral, el cansancio de los niños ha de ser mayor, lo que de hecho ocurre. La Escuela, al menos la colombiana, se maneja de acuerdo al sistema tradicional, con clases magistrales o semimagistrales en la mayoría de las áreas del conocimiento. Tal situación, acarrea, por cansancio, un enorme desinterés por parte de los estudiantes y algún grado de agotamiento por parte de los docentes. Todo lo anterior descartando las tareas, lecciones y demás labores que quedan para desarrollar en casa, pues los estudiantes deben atender un número elevado de materias o asignaturas, entre 12 y 15 por grado, principalmente en los grados avanzados de la educación básica y la media vocacional.

Como puede verse, sobre la denominada educación tradicional se ejercen abusos, probablemente adjudicables a tres situaciones de la realidad actual: el dominio que posee el sistema económico sobre el sistema educativo, el enorme aumento en la cantidad de conocimiento a impartir, y el cambio que ha tenido la familia, que ha hecho de la escuela el lugar de acogida por excelencia para niños, adolescentes y jóvenes. Ella se constituye en la actualidad en el lugar donde se realiza la mayor parte de la socialización, pasando de ser no sólo socializadora secundaria, sino también primaria.⁹³

Hay que reconocer que, con mayor o menor rigurosidad, los problemas de la escuela de hoy no son tan diferentes a la de ayer y la escuela de hoy se sigue concibiendo como el lugar donde se imparte una enseñanza como la planeó Comenio: como un acto administrativo de distribución de materias en el tiempo, hora tras hora. El maestro, o en su defecto el administrador educativo de hoy es un organizador del conocimiento en la continuidad del tiempo. El orden es la pauta de oro de la enseñanza en la escuela. Todo ello con la mira de reducir costos y homogeneizar la educación. Es la razón por la cual se puede decir que el modelo de la pedagogía tradicional y el modelo de la tecnología educativa son isomórficos, sustentadores de un sistema administrador del currículo, con un maestro autoritario, portador de un método más que de un saber para ser compartido. Todo ello trae nuevos interrogantes a la hora de pensar en la educación para la autonomía: ¿Cómo pensar la escuela sin orden? ¿Qué paradigmas hay que

⁹² Juan Amós Comenio, 1971, 186

⁹³ El Estado colombiano, por ejemplo, ha ampliado la permanencia en la escuela de los alumnos. Aduciendo bajos resultados académicos, ha aumentado el número de horas-clase-semana, para los docentes y las horas de permanencia de los alumnos en la escuela. También argumenta, que con ello se pretende rebajar los índices de violencia entre los jóvenes, asunto bastante contradictorio con estudios sociológicos acerca de la violencia escolar. Estudios que muestran que, el ahogo que produce el actual sistema escolar, que no se proyecta en torno al desarrollo de la personalidad, sino en torno a la acumulación de competencias academicistas, hace parte de la violencia entre los jóvenes.

romper? Para responder esos interrogantes, probablemente hay que buscar un nuevo orden así haya que romper paradigmas. Para tal efecto hay que analizar los planteamientos de la pedagogía contemporánea a la luz de la virtud de la modernidad.

3. LA VIRTUD EN LA EDUCACIÓN DE LAS DEMOCRACIAS LIBERALES

Reitero, se trata de la educación para la autonomía. Autonomía que no solo debe ser económica sino que debe propender por el desarrollo moral. Todo ello bajo un concepto de ser humano vinculado al uso de la razón y de la capacidad de argumentar, que son los aspectos que lo diferencian de los demás seres vivientes.

Situándome de nuevo en las pedagogías, y después de este paralelo entre los antiguos problemas que debió enfrentar Comenio y los problemas contemporáneos, deseo hacer un análisis sobre algunas de las nuevas pedagogías. Análisis que no es exhaustivo ni va más allá de esa búsqueda de la virtud, que es sobre la que debe girar la educación que atiende el desarrollo de las democracias liberales. La revisión de algunas de las nuevas pedagogías permitirá demostrar que ellas, más que haberse constituido, en los sistemas oficiales de educación, en verdaderas innovaciones pedagógicas, son planteamientos que han tratado de rescatar el concepto de hombre de la Modernidad en la práctica educativa.

Pues bien, las innovaciones pedagógicas del siglo XX son hijas de la Modernidad⁹⁴ y a ella pretenden aportar como inspiradoras de la práctica educativa. El concepto de hombre que ellas manejan corresponde al de la Modernidad, al de un ser autónomo y digno. Autónomo por ser el único ser capaz de crearse sus propias leyes y digno por ser irrepetible es decir que no existe nada a que compararle su valor.

Puede también afirmarse que el concepto de hombre de la Modernidad en el pensamiento de Comenio, era imposible que se sostuviera, dado su criterio religioso (el hombre debía educarse para llegar a ser un individuo a imagen y semejanza de Dios) y su ideología pre-moderna (esperarlo todo de Dios), en la cual el pensamiento propiamente autónomo apenas se esbozaba, como ya se ha podido describir.

⁹⁴ Jesús Conill expresa que la Modernidad constituye un fenómeno histórico que puede ser determinado al establecer las diferencias existentes entre las sociedades tradicionales y las modernas. Acerca de las sociedades tradicionales describe las siguientes características: la existencia de un poder central (organizador de la dominación), la organización de la sociedad en clases socioeconómicas y la fundamentación de la legitimidad de las instituciones en virtud de interpretaciones normalmente religiosas (o míticas) del cosmos o de la sociedad. Acerca de las sociedades modernas dice que están marcadas por los ideales ilustrados que se han ido configurando con la ayuda de la Razón y de la Libertad. Por su razón y libertad el hombre se atreve a saber y actuar por sí mismo, al margen de tutelas, propias de la minoría de edad. Jesús Conill, 1991, 274.

3.1. CONTRASTANDO CON COMENIO: PEDAGOGÍAS NO TRADICIONALES.

Tratando de no caer en la trampa de los juicios ante la vilipendiada “pedagogía tradicional”, abro un análisis más cualitativo acerca de las respuestas que algunos pedagogos han dado a lo que se llama educación tradicional. Para ello me valgo de la obra del profesor Jaume Trilla, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. En dicha obra el profesor Trilla, como compilador, reúne diversos apartados, que diferentes autores han hecho sobre algunos pedagogos del siglo XX y su obra. En ella, logra hacer una interesante secuencia donde se resaltan las semejanzas o las diferencias entre los pedagogos y los movimientos pedagógicos que ellos crearon.

Para iniciar este análisis es importante decir que: 1. Todos pretendieron ser contestatarios de la pedagogía tradicional. 2. Por mucha influencia que algunos de ellos hayan tenido en la pedagogía, ninguno de esos movimientos o realizaciones, ha hecho parte fundamental y continuada de la política educativa de un Estado con democracia liberal. 3. La gran mayoría ejercieron su influencia en el ciclo de la escuela primaria. 4. La gran mayoría de los ensayos prácticos se realizaron en la educación privada. 5. La posible implementación de las nuevas pedagogías, implicaría mayores compromisos para toda la comunidad educativa y todas las esferas de poder de la sociedad. 6. Todas están pensadas para la estructuración del sujeto por sí mismo. 7. Ninguna permite la clasificación del ser humano.

Como quiera que sea el legado pedagógico del siglo XX que nos presenta el profesor Trilla, demuestra que, en términos generales, se ha logrado: 1. Bosquejar una mejor orientación en cuanto a la educación para la autonomía que la que ha brindado la educación tradicional, con su clase magistral como su unidad de trabajo. 2. Aproximarse más al nuevo concepto de hombre de la Modernidad, amparado en el concepto de dignidad, que reconoce a cada ser humano como único e irrepetible, por su capacidad de razonar.

Se trata, pues, de analizar si la pedagogía y los referentes de la filosofía moral Moderna, que abogan por una educación humanística, pueden apuntar, como un solo cuerpo conceptual hacia una misma dirección. Lo anterior implica aclarar la posición filosófica que se asume para el presente razonamiento. Pues bien, se inicia tal análisis desde los planteamientos de Adela Cortina sobre esos grandes criterios de la Modernidad: Dignidad y Autonomía. Esta autora, con su teoría filosófica de la ética de mínimos, anclada en las éticas dialógicas de raigambre kantiana, brinda esos valiosos argumentos. Para empezar, Cortina expresa con Kant que la dignidad es aquello que hace al ser humano insustituible e incomparable con cualquier otro ser u objeto, lo que lo hace único, fin en sí mismo. También expresa que ese sentido de dignidad nace en la capacidad que posee cada ser humano para razonar. Razonamiento, que circunscrito al bien moral, es el que permite alcanzar la autonomía.

Como acotación previa se debe aclarar que lo que se pretende resaltar son los aspectos que afectan la educación para la autonomía, propia de las democracias liberales. Cuestiones como: la educación para la democracia, la educación en un clima de valores democráticos y analizar dentro de él la necesidad de trabajar por la calidad académica y moral del docente, la disyuntiva que se viene presentando entre una educación generadora de hombres o de eruditos útiles y el papel que juega el docente ante esa disyuntiva, el componente ético de las instituciones escolares, el contraste entre una escuela que trabaja en función de la transmisión de saberes o en función del trabajo por una autonomía moral -ambas necesarias-, la coyuntura que se presenta en el trabajo práctico en cuanto al autoritarismo o la autoridad como fundamento de la organización educativa y los valores propios de una ética cívica en la implementación de esa organización, y el problema ético que nace de la clasificación social que genera el grado de conocimiento o escolaridad alcanzados. Todos éstos son los aspectos que motivan este cotejo entre las pedagogías tradicionales de origen premoderno y las nuevas pedagogías.

Los siguientes apartados resaltan los aportes de algunos de esos innovadores del siglo XX:

a. EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA

La modernidad aún como proyecto inconcluso ha traído consigo a la Democracia como su sistema político y en esa comunión entre la educación y el sistema político imperante, es la primera la llamada a hacer las transformaciones en las relaciones sociales de poder. Quien toma las banderas de esta transformación desde la pedagogía es John Dewey.

José González Monteagudo expresa que John Dewey y la Pedagogía Progresista se contraponen a la concepción educativa tradicional; que a su vez se basa, según él, en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en un método de instrucción autoritario. Por el contrario la pedagogía progresista se sustenta con el planteamiento de una constante reorganización y reconstrucción de la experiencia, de acuerdo con los ámbitos de los procesos sociales de la vida asociativa. En otras palabras, Dewey concibe la escuela como la reconstructora del orden social.

En esa misma línea de pensamiento, Juan Escámez interpreta a Dewey cuando dice:

Dewey tiene muy presente que una educación democrática es la capacitación del alumno para por su intervención, transformar las relaciones sociales de poder y transformar las situaciones impuestas en cuanto a la distribución de bienes económicos y culturales de la sociedad.⁹⁵

⁹⁵ Juan Escámez, 1998, 71

En conclusión: Dewey aboga por una escuela para la democracia. Pues bien, en contraposición a la escuela tradicional, Dewey piensa que no existen métodos cerrados y envasados de una manera completa para ser transferidos a la praxis escolar, como sí nos lo dejó escrito Comenio. Dewey distingue entre un método general y otro individual. El primero supone una acción inteligente, dirigida por fines. La educación ha de trabajar con un método general, pero éste no equivale a un conjunto de reglas técnicas o prescritas. El método individual, en cambio, si se refiere a la actuación singular de educador y educando. El maestro, pues, desarrolla su labor ponderando las diferentes alternativas que se le presenten y para ello se sirve del pensamiento reflexivo.

Para Dewey el educador debe ser un guía y orientador de los alumnos; a diferencia del papel que ejecuta el educador en la Didáctica Magna, donde es el centro del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, es mi criterio, que ambos -Dewey y Comenio- están de acuerdo en el pensamiento reflexivo del maestro cuando enfocan sobre él, el proceso de efectuar un examen activo, persistente y cuidadoso de toda forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que lo sostienen y de las conclusiones a las que se llegue.

Respecto a la integración de la escuela con el mundo social, Comenio insistió en la necesidad de llevar la escuela a un ámbito alejado de la comunidad, para que el estudiante no se distrajera de la enseñanza que se le impartía. Dewey postula algo bien diferente en su propuesta metodológica que consta de cinco fases, todas ellas en comunión con el mundo social. Así nos las describe el profesor González:

1. Consideración de alguna experiencia actual y real del niño, en el ámbito de su vida familiar o comunitaria.
2. Identificación de algún problema o dificultad suscitados a partir de esa experiencia; es decir, un obstáculo en la experiencia sobre el cual habremos de trabajar para intentar estudiarlo y salvarlo.
3. Inspección de los datos disponibles, así como búsqueda de soluciones viables; en esta etapa, los materiales escogidos y trabajos se convierten en partes del programa escolar.
4. Formulación de la hipótesis de solución, que funcionará como idea conductora para solucionar el problema planteado.
5. Comprobación de la hipótesis por la acción; pues de acuerdo con el enfoque pragmatista, la práctica es la prueba de valor de la reflexión hecha por el educando con objeto de resolver el problema.⁹⁶

La escuela actual que se rige bajo un plan academicista, preconcebido por parte de expertos e impartido en fracciones de tiempo bajo un sistema atomizado de asignaturas, no deja margen para que en esos espacios la realidad social del alumno llegue al aula de clase. Sí acaso, algunos docentes lo logran de una manera tangencial cuando, en el desarrollo de una tarea, se logran involucrar temas propios de esa realidad social.

⁹⁶ Jaume Trilla, 2001, 28.

Vale la pena resaltar también que en términos generales Dewey asigna tres funciones a la educación: 1. El desarrollo personal, que equivale a lo que vengo enunciando como educación para la autonomía 2. El favorecimiento de la igualdad de oportunidades, que ya se planteaba como una necesidad desde Comenio y 3. La integración ocupacional y laboral en el entramado económico, que parece ser la función preponderante que se le ha dado en el radio de acción de las políticas estatales, desde una filosofía utilitarista. Lo anterior me lleva a estar de acuerdo con el profesor González cuando expresa: "...la educación parece bastante capaz de preparar a la gente para la vida económica llenando su función de reproducción ampliada, sin producir la cabal "persona deweyana."⁹⁷

Sobre la cabal persona deweyana Josep María Puig, califica a Dewey como el primer impulsador de una educación moral cognitiva y evolutiva basada en el desarrollo del juicio moral; planteamiento que más adelante fue ampliado y profundizado con los aportes de Piaget y Kohlberg. Puig nos dice que Dewey fue el primero en formular de manera clara las tesis del enfoque cognitivo-evolutivo.⁹⁸ Tal formulación ocurre cuando el norteamericano establece que el objetivo de la educación es el desarrollo tanto intelectual como moral del estudiante, cuando entrega a la escuela la responsabilidad de efectuar la más grande de las construcciones: la edificación de un carácter libre y fuerte. Todo ello a través de las condiciones apropiadas que permiten madurar las condiciones psicológicas. Por tanto, el perfil del estudiante deweyano, corresponde pues, al de un individuo situado moralmente en un estadio del desarrollo moral acorde con su desarrollo cognitivo-evolutivo, asunto que se debe estimular desde la práctica educativa.

El sesgo utilitarista que se le acreditó al planteamiento de Dewey -ampliamente difundido en Latinoamérica-, no es disculpa para olvidar que, precisamente, la educación progresista, fue atacada duramente después de la segunda guerra mundial. Así lo dice el profesor González:

Dewey fue uno de los chivos expiatorios que la derecha conservadora y patriota eligió para desarrollar su cruzada... se reivindicó y se reivindica un currículo nacional cerrado, apoyado en conocimientos básicos de las principales materias y susceptible de ser evaluado cuantitativamente, es decir un currículum técnico, acrítico e igual para todos los estudiantes.⁹⁹

Es interesante visualizar la pugna existente entre la instrucción, entendida como un cúmulo de conocimientos y la educación en su sentido más integral. Pugna que es aprovechada por los administradores de la política cuando los resultados del ejercicio educativo parecen no satisfacer las

⁹⁷ Jaume Trilla, 2001, 34.

⁹⁸ Puig Rovira describe en su artículo *Construcción Dilógica de la Personalidad Moral*, tres principios básicos comunes a los tres autores del enfoque cognitivo-evolutivo: 1. Se considera la educación moral como un proceso de desarrollo que se basa en la estimulación del pensamiento sobre cuestiones morales y cuya finalidad es facilitar la evolución de la persona a través de distintas etapas. 2. Define la posibilidad de formular fases o estadios en el desarrollo del juicio moral por los que va pasando el individuo. 3. Se afirma que los estadios o fases superiores son, desde el punto de vista moral, mejor y más deseable que los anteriores.

Joseph Puig Rovira, 2002, 3.

⁹⁹ Jaume Trilla, 2001, 31.

expectativas que sobre él se generan, ya sea en el conocimiento o en la calidad ética de la población. Seguramente que si la política superara la falacia de señalar culpables, podría llevar a un primer plano la pretensión de Dewey. Él quiso con su propuesta formular una filosofía de la educación adecuada para las necesidades y exigencias de una sociedad democrática moderna, tratando de mostrar cómo han de reestructurarse las instituciones y prácticas educativas existentes. Todo ello dentro del marco de los valores fundamentales de la tradición democrática liberal. Valores que desde la educación misma se deben fortificar de manera progresiva. La escuela de hoy no logra situarse a ese nivel, parece que no sabe a quién servir. De nuevo, el profesor Escámez dice lo siguiente acerca de la crisis del ethos de las convicciones político-económicas de nuestro tiempo:

Si el sistema de convicciones político-económicas imperantes en nuestro tiempo, relega conceptos como los de solidaridad, cohesión social, comunidad social y comunidad planetaria a favor del individualismo más exacerbado, entonces los ciudadanos se aplicarán en primera instancia a la supervivencia propia sin preocuparse por la de los demás. La defensa de los fundamentos puros de la macroeconomía, sin el supuesto lastre de la ciudadanía social y del respeto a la naturaleza, tiende a constituirse en la naturaleza obligada de nuestro tiempo. La medida de lo bueno, lo necesario y lo importante la da el mercado.¹⁰⁰

Como puede verse la crisis del ethos proviene de la preponderancia del mercado. Pues bien, negar o demonizar el mercado no es la solución. Ésta tendrá que venir de una construcción ética, fundamentada en los valores de la tradición democrática liberal en la cual también tiene un enorme compromiso el sistema educativo. Escámez, también agrega sobre esto, que las soluciones al problema del ethos provendrán del rescate de los valores y añade, muy acertadamente, que más que andar buscando a los perversos responsables lo que procede es generar un clima de valores y actitudes para que las cosas puedan ir cambiando y se hagan bien:

La aceptación de unos valores, y su declaración como propuestas educativas, se quedarán en meros propósitos, sin efectividad en la realidad, si no van acompañados de un clima de organización en el que se encuentren institucionalizados, determinándose las acciones, tiempo y personas dedicados y comprometidos con ellas.¹⁰¹

Asumiendo estos argumentos, es posible decir que el llamado instrumentalismo de Dewey, como pedagogía, es aplicable a una educación para la democracia, siempre que se apoye en los valores propios de la democracia liberal. El instrumentalismo de Dewey, que en algún momento, como ya lo he dicho, pareció ser el fundamento filosófico de las políticas educativas para Latinoamérica, sin que se le brindara el debido cuidado al marco ético en que se debía sustentar, se convirtió en un pensamiento instrumental al servicio de intereses económicos, que poco apoyo le han brindado a las inmaduras democracias

¹⁰⁰ Juan Escámez. Generalitat Valenciana, 1998, 71.

¹⁰¹ Juan Escámez. Generalitat Valenciana, 1998, 65.

latinoamericanas, más fieles al neocolonialismo¹⁰² que al fortalecimiento social, político y económico de cada nación. Alberto Martínez Boom y otros, lo expresan así para el contexto colombiano, en su texto Currículo y modernización: “La enseñanza reducida a la instrucción, se mecaniza de tal manera que pasa a ser un proceso instrumental para garantizar el rendimiento escolar, es decir, la máxima eficacia en el aprendizaje”¹⁰³.

Es la forma como la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural. Colocada al nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificadas. El estudiante, como futuro ciudadano, adquirió habilidades y destrezas científico técnicas, sin embargo quedó interrumpido cualquier proyecto cultural y político que se pudiera estar desarrollando. A esta altura vale traer a colación el planteamiento de Nussbaum quien dice:

Las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos.¹⁰⁴

Volviendo a la población colombiana y su educación se puede afirmar que la población adquirió un conocimiento científico técnico “por revelación”, que la capacitó para ser consumidora del conocimiento y la tecnología foráneos, devaluando lo que ya poseía e invalidando la posibilidad de crecer en su propio conocimiento, al amparo de su propia cultura. En las conclusiones del texto Currículo y Modernización, Alberto Martínez Boom y otros, expresaron:

Esta reducción de la enseñanza a un “mínimo de herramientas” ha traído como consecuencia la instauración del aprendizaje como problema central de la escuela y de la educación en general, dejando de lado problemas mucho más amplios como el de la cultura, el conocimiento y el pensamiento que no tienen que ver única ni fundamentalmente con el aprendizaje.¹⁰⁵

Pues bien, son precisamente esos problemas los que la educación colombiana, la Latinoamericana porque no la mundial deben empezar a resolver. El enfoque simplista que se le ha venido dando a la educación dista mucho de la educación para la autonomía, que es sobre la que los teóricos y pedagogos del siglo XX, colocando a Dewey en primer lugar, sustentaron su trabajo.

¹⁰² El diccionario de la Real Academia Española, en su vigésima primera edición define Neocolonialismo: Predominio e influencia económica, cultural, política, etc., sobre los países descolonizados o subdesarrollados en general por parte de antiguas potencias coloniales o de países poderosos. Real Academia Española, XXI edición, 1435.

¹⁰³ Alberto Martínez Boom y otros, 1994, 150.

¹⁰⁴ Martha C. Nussbaum, 2010,20.

¹⁰⁵ Alberto Martínez Boom y otros, 1994, 167.

Nada más lejano a la obra de Dewey que una educación que asumiese el conocimiento científico como un hecho revelado. Como un cúmulo de verdades finales que deben ser aprendidas, para luego ser llevadas a la vida práctica. Textualmente Dewey dice: “Nada puede ser más absurdo educativamente que defender una variedad de ocupaciones activas en la escuela y atacar la necesidad de una organización progresiva de información y de ideas”¹⁰⁶. Complementa esta afirmación su pensamiento acerca de las ideas, pues es allí donde radica la diferencia entre activismo y experiencia. Respecto a las ideas, nuestro autor, dice:

...el hecho de que las ideas empleadas sean hipótesis y no verdades finales, es la razón por la que las ideas son más celosamente guardadas y comprobadas en la ciencia que en otro lugar. En el momento en que se las considera como verdades primeras en sí mismas, cesa de haber una razón para un examen escrupuloso de ellas. Tienen que ser aceptadas como verdades establecidas y con ello termina el asunto.¹⁰⁷

El examen escrupuloso de las ideas se hace, pues, desde diferentes dimensiones. La de la temática propia y la interrelación que esa temática tenga con las otras dimensiones del conocimiento y con el medio en el que el estudiante está inmerso. De ahí nacerá la creatividad del estudiante.

De nuevo, Martha Nussbaum, quien también obtiene de Dewey sustento a muchos de sus argumentos, en un capítulo denominado “La educación democrática”, contra las cuerdas, y ante el acento utilitarista que se le ha dado hoy en día a la educación dice:

La preparación para el ejercicio de la ciudadanía durante los años más importantes de la infancia está en muy mal estado a escala mundial. La formación desde el nivel preescolar hasta el 12º grado sufre las exigencias del mercado global, que ha trasladado el foco de atención a las aptitudes científicas y técnicas, hoy concebidas como la clave de la educación...mientras se dejan de lado las capacidades críticas e imaginativas que constituyen el núcleo de su existencia.¹⁰⁸

No en vano el mismo Dewey en su obra *Experiencia y Educación*, que fue una reflexión madura, donde el mismo reinterpreta su obra, dice respecto a la filosofía de la educación:

“El objeto de una teoría inteligente de educación es indagar las causas de los conflictos que existen, y después, en lugar de sumarse a un lado o a otro, indicar un plan de operaciones, procediendo desde un nivel más hondo y más comprensivo que el representado por las prácticas e ideas de las partes contendientes.”¹⁰⁹

Pues parece, que fue precisamente lo contrario lo que ocurrió en Latinoamérica con el legado de su obra, pues el mensaje asumido fue aprender haciendo. Sin embargo, “haciendo”, resultó una apropiación de un

¹⁰⁶ John Dewey, 2004, 120.

¹⁰⁷ John Dewey, 2004, 122.

¹⁰⁸ Martha Nussbaum, 2010, 117.

¹⁰⁹ John Dewey, 2004, 63.

conocimiento descontextualizado y discursivo, en una escuela que ofrecía y ofrece aún, más de lo mismo. En otras palabras, se amplió la cantidad de saberes pero no se incluyó el sentido crítico y menos aún el crítico social.

Como conclusión sobre la valiosa obra de Dewey es posible decir que ella aboga por una educación creadora de verdaderos ciudadanos que aportarían al engrandecimiento de la Democracia.

b. EDUCACIÓN EN UN CLIMA DE VALORES DEMOCRÁTICOS

María Pía Molins, Elena Cano García, Lorenzo Ramírez en su capítulo denominado “María Montessori: El método de la pedagogía científica” permiten encontrar contrastes más específicos con la pedagogía que heredamos de Comenio. Antes de analizar esos contrastes considero muy valioso resaltar los aspectos en que coinciden Comenio y Montessori: 1) ambos invocan un espíritu humanista y ambos sustentan su método en un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y ordenado, basado en un profundo respeto por los niños y en la comprensión y el amor docentes como motor de crecimiento y desarrollo infantil. 2) Ambos abogan por una actividad ordenada y progresiva y resaltan la necesidad de la observación de la naturaleza del niño. 3) También se afirman en la convicción de que el maestro debe poseer una actitud adecuada en el orden moral. 4) Igualmente le entregan al maestro la responsabilidad plena del manejo del ambiente del aula; Comenio de una manera presencial y directa y Montessori en forma indirecta, para inducir el desarrollo de la capacidad creadora del niño.

El maestro montessoriano está ayudando al niño en todo momento, es decir indirectamente, en tanto que le ha provisto todo el “ambiente preparado” que incluye los medios que estimulen de inmediato y mantengan la actividad creadora del niño.¹¹⁰

Respecto a las diferencias es posible decir que, en las innovaciones montessorianas se presenta una verdadera vivencia en los valores de libertad, respeto, tolerancia, diálogo e igualdad.

Igualmente es posible establecer que Montessori asume al niño o niña como un ser humano pleno. Alguien a quien hay que proporcionarle un ambiente adecuado para que puedan desarrollarse esos valores potenciales que la humanidad ha ido construyendo: libertad, igualdad, respeto activo. Las autoras del apartado sobre el método de la Pedagogía Científica dicen: se permite al niño un amplio margen de libertad (no licencia) que constituye la base de la disciplina real. Está basado en un profundo respeto por la personalidad del niño y le quita la influencia preponderante del adulto. Prescinde de la necesidad de coacción mediante recompensas y castigos. Se trata de una disciplina que tiene un origen dentro del niño, no es impuesta. El premio y el castigo van en contra de la libertad y de la espontaneidad del niño; si éstas

¹¹⁰ Jaume Trilla, 2001, 75.

no se respetan no se puede educar. Se prescinde del espíritu de competencia y de su tren de resultados perniciosos. Es más, en cada momento les ofrece a los niños infinitas oportunidades para una ayuda mutua que es dada con alegría y recibida gustosamente. El niño está libre de un exceso de tensión, de sentimientos de inferioridad. También desarrolla sus poderes de deliberación, iniciativa y elección independiente junto con sus complementos emocionales. Igualmente se elimina la tarima del profesor pues la clave del trabajo no está en las diferencias jerárquicas, todo lo contrario, el método Montessori permite al maestro tratar con cada niño individualmente en cada materia y así lo guía de acuerdo a sus necesidades individuales. Asumiendo estos aspectos que ya involucran una educación emocional, autores de la filosofía moral como Cortina también aportan en la misma dirección, veamos:

...una educación emocional prepara mejor para el éxito personal y social que una educación limitada a la transmisión de conocimientos. En la “época del saber” productivo, del “saber hacer”, podemos decir que incluso el saber hacer técnico requiere un profundo saber personal y social, que atiende a la educación de la razón cordial...¹¹¹

Volviendo al texto que nos ocupa, el objetivo del método de la señora Montessori, la Pedagogía Científica, es preparar a los niños para ser libres; para sentir, pensar, elegir, actuar. Sólo de esta forma sabrá el niño obedecer a la guía interior. La autonomía que promueve, es pues, la única vía para llegar a conseguir la libertad, todo ello creyendo en la capacidad de cada niño para potenciar su crecimiento. No en vano Kant expresaba en su tratado de Pedagogía: “...se ha de procurar que el alumno obre bien por sus propias máximas y no por costumbres; que no sólo haga el bien sino que lo haga porque es bueno...”¹¹².

Como ya se había dicho, en el método Montessori el maestro es pieza clave del engranaje educativo, pero el niño es quien hace el papel protagónico. Montessori critica la escuela que sólo se dedica a la dosificación del conocimiento, al respecto dice:

A menudo la educación de los niños consiste en volcar en su inteligencia el contenido intelectual de los programas escolares. Y a menudo estos programas han sido compilados en el departamento oficial de educación y su uso es impuesto por ley sobre el maestro y el niño.¹¹³

La enorme responsabilidad que esta innovadora entrega al docente invita a revisar el marco de actitudes y aptitudes del profesorado en lo que Miguel Martínez Martín argumenta en su texto El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela. Este autor expresa, refiriéndose al reduccionismo al que se ha llevado el rol del docente: “Tan ridículo es reducir la función del profesor a ser un mero

¹¹¹ Adela Cortina, 2007, 250.

¹¹² Emmanuel Kant, 2003, 67.

¹¹³ Jaume Trilla, 2001, 82.

enseñante como reducirla a una tarea vocacional ejercida por buenas personas guiadas por aún mejores sentimientos y nobles objetivos”¹¹⁴.

Invita, pues, Martínez a revisar el deber ser del maestro alrededor de un concepto de educación que reúna instrucción y educación para la autonomía. Ya no es posible escoger entre actitudes y aptitudes, ambas deben estar presentes, en ambas se debe cualificar el maestro. En ello ha de consistir la excelencia del profesional de la educación. El profesor Martínez expresa:

Como en toda profesión, la excelencia es un imposible sin vocación, pero la vocación por sí misma no genera buenos profesionales. No se aprende a ser profesor o profesora en el simple ejercicio del desempeño. Es necesario, como en toda profesión, el dominio de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que no son naturales en la mayoría de las ocasiones. Y además es necesario precisamente modificar algunas actitudes y formas de hacer que por su arraigo personal a veces dificultan el ejercicio adecuado y óptimo de su función.¹¹⁵

Dentro del cambio de actitudes de los docentes, hay que decirlo, ellos deben romper con esas actitudes tradicionales que perpetúan la heteronomía, el dogmatismo y el autoritarismo. Hay que vencer la incertidumbre y la cobardía. No es la dependencia del pupilo ante el maestro la que hace a éste último grande, es la emancipación. Guillermo Hoyos así lo expresa:

El verdadero educador es el que sabe acompañar al alumno en el proceso de maduración para la ciudadanía y sabe que sólo se culmina en el momento que ya no es maestro de su discípulo, sino conciudadano de alguien con quien él tuvo una enriquecedora experiencia de emancipación.¹¹⁶

Acompañamiento, por supuesto, no es abandono. Es guía reflexiva y dialogada, es ejemplo, es proyección de una experiencia, porque ese camino ya se ha recorrido. En fin, se trata de mantener un contacto de camaradería respetuosa donde la autoridad del maestro se afianza en el conocimiento y no simplemente en la normatividad e investidura. Dewey también lo expresó así:

Cuando la educación se basa en la experiencia y se considera a la experiencia educativa como un proceso social, la situación cambia radicalmente. El maestro pierde la posición de amo o dictador exterior y adopta la de guía de las actividades de grupo.¹¹⁷

¹¹⁴ Miguel Martínez Martín, 1998, 15.

¹¹⁵ Miguel Martínez Martín, 1998, 15.

¹¹⁶ Guillermo Hoyos, 2007, 49.

¹¹⁷ John Dewey, 2004, 99.

Por otro lado, la optimización de las cualidades del docente tampoco puede quedar sólo como asunto de la autoformación de él, es importante que esas cualidades encuentren su espacio para su realización en un ambiente escolar favorable.

El contexto social y político debe ser favorable, dice Martínez Martín. Comprender este requisito permite deducir que allí donde la educación sólo se ha concebido como un gasto de interés social, se limita la acción del docente, al logro de un capital humano al servicio del desarrollo de los bienes de producción.

Es importante comprender que el concepto de capital humano está, en el momento, complementado con el del capital social y el capital físico. Los tres son los garantes de una actividad productiva, que responde adecuadamente a un desarrollo económico armónico con un desarrollo social ético, de los cuales no puede quedar excluida la escuela y menos aún el rol del docente.

Para comprender el papel que el docente juega como agente afianzador del capital social, es importante comprender este concepto: Adela Cortina dice en el libro *Alianza y Contrato*¹¹⁸, que el capital social está formado por instituciones, leyes y esos hábitos de reciprocidad y confianza, que sin un afán de lucro, y buscando el bien de la colectividad, lo logran desde un compromiso ético. Ese capital social se constituye en la trama moral de una sociedad. Trama que se hace intangible, porque está situada en las relaciones entre las personas y desde ellas es que facilita la acción. Asumiendo las bondades del concepto del capital social, es posible deducir que con el mejoramiento de las redes sociales, se facilitan las acciones que mejoran la actividad productiva de la comunidad.

En el ámbito de la escuela, es innegable que existe una red de relaciones y que funciona, pero la condición de rigidez de la escuela, al menos de la colombiana, de la que me ocuparé más adelante, hace de esa red de relaciones, una especie de “mercado negro”, que absorbe para sí la fuerza creadora que la escuela necesita para que su labor dé los frutos requeridos. De esa red de relaciones, es de la que se alimenta la experiencia educativa de la que habló Dewey; él así se expresaba: “El principio de que el desarrollo de la experiencia se produce mediante la interacción significa que la educación es esencialmente un proceso social”.¹¹⁹

Reconocer la red de relaciones, fomentarla y estructurarla sobre los valores de la sociedad, es función de los administradores de la educación en lo general y de quienes realizan el acto educativo en lo particular. No hay que escoger espacios apartados para ello, debe hacer parte del ambiente escolar, principalmente en lo que se ha llamado el clima del aula. El clima del aula¹²⁰ también se debe afianzar en los espacios

¹¹⁸ Adela Cortina, 2001, 93-100.

¹¹⁹ John Dewey, 2004, 99.

¹²⁰ Deseo que no se piense el término aula como ese lugar limitado físicamente. Debe ser ese lugar donde los estudiantes realizan su actividad escolar.

recreativos, en el intercambio de preguntas, respuestas, favores, en la realización de trabajos de grupo, proyectos, consultas, evaluaciones, discusiones, en la vivencia y solución de conflictos. Con razones argumentadas, en un ambiente de reciprocidad y confianza, todos los participantes aportan y pueden ayudarse unos a otros en ese complejo proceso del aprendizaje. El ambiente lo proporciona precisamente la convocatoria y vivencia de valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo, el diálogo. Deben constituirse en el faro iluminador en la solución de conflictos, sin que se reconozcan imposiciones de fuerza o ideología. El reconocimiento de los mejores en un clima de solidaridad y camaradería potenciará sus fuerzas e invitará a los menos aventajados a seguirlos, pues este ambiente genera las condiciones para que, a través del juicio crítico, se posibilite la depuración de los errores, y las acciones a seguir para superarlos.

El manejo adecuado del clima del aula redundaría en el incremento del capital social. Pues bien, el capital social que articula el bien moral de la sociedad, permitiría consolidar la democracia e ir cerrando la brecha que existe entre una política liberal y la economía liberal. Por tanto el asunto compete igualmente a los administradores de la educación. El profesor Martínez Martín, en la obra ya citada, también dice al respecto:

...el comportamiento político y económico de los responsables de las administraciones competentes en materia educativa puede facilitar la acción del profesorado, pero también puede anularla por óptima que esta sea...¹²¹

En otras palabras, el desarrollo del capital social no va a depender únicamente de la relación maestro-estudiante, sino de la vivencia de los valores de una ética cívica dentro de la escuela, la que a su vez responde a las políticas que el Estado y la sociedad tracen para ella, concibiendo al maestro como un ser dotado de dignidad al servicio de una escuela asumida como centro de formación en una educación para la autonomía y no únicamente como un centro de instrucción normalizado.

Refiriéndonos de nuevo al método de la señora Montessori, con el que se inició este apartado, es posible decir que con él quedaron demostrados en forma práctica y contundente los buenos resultados de una educación para la autonomía, al amparo de valores como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto y el diálogo, en un clima adecuado donde las condiciones al interior del aula son las adecuadas. Empero, este método no se extendió profusamente. Quedó como una aportación más para que los pedagogos inquietos, pudieran tomar elementos teóricos o prácticos. Su implementación representa un cambio en la concepción de la educación actual, de la escuela y del maestro, que pocos se han atrevido a asumir.

¹²¹ Miguel Martínez Martín, 1998, 11.

4. ¿TRAS LA VIRTUD?

Habiendo aclarado la idea de virtud que hay a la base de la educación Moderna, a la que nutren las innovaciones pedagógicas, aparece un elemento más y son los cambios generados por los estudios de Piaget en cuanto a la apropiación del conocimiento. Es el momento cuando hay que hacerse la siguiente pregunta, respecto a la educación. ¿Será la educación una generadora de hombres o de eruditos útiles?

Para ir respondiendo es atinente destacar que pocos personajes generaron cambios tan rotundos en la educación del siglo XX como Jean Piaget. Puede decirse que la apropiación del conocimiento era una antes de Piaget y otra después de él.

Los avances científicos y tecnológicos que produjo el siglo XX también repercutieron en la pedagogía. La psicología genética de Jean Piaget es tal vez la mayor responsable de tales repercusiones. Vale la pena aclarar que Piaget no es el padre de una teoría pedagógica ni de una implementación didáctica; él sólo quería obtener respuestas a preguntas como: ¿Cómo se construye el conocimiento científico? ¿Cómo se diferencia este conocimiento de otros tipos de saber? Pues bien, su teoría logró dar respuestas que fueron implementadas por pedagogos, que constituyeron, a su vez el movimiento constructivista.

Lo que aquí llamo en forma simplista el movimiento constructivista se ha abierto en varias tendencias, que no es éste el espacio para analizar. Empero, sí deseo analizar el reduccionismo al que se sometió la psicología genética, que dio pie a que con ella se falseara aún más el concepto de educación. También vale la pena comprender el que, y para qué de las aportaciones de la psicología genética, que complementadas con la psicología cultural de Vigotsky, si lograrían situar el sentido de la educación en valores, como la base de la educación para la autonomía.

Para empezar hay que considerar que el auge que despertaron en la pedagogía las investigaciones de la psicología genética no puede considerarse casual ya que responde a una multiplicidad de factores de diversa índole, no sólo ligados al ambiente educacional, sino también culturales y políticos más amplios. Se puede decir que hasta Piaget la educación se traducía como apropiación del conocimiento tanto científico como moral. A partir de Piaget dicha apropiación, al menos teóricamente, queda en un segundo plano y comienza a surgir la idea que educar es sinónimo de construcción de conocimiento científico y del desarrollo moral.

Sin embargo, muchos vieron allí el campo para que la educación se realizase en función de un conocimiento científico y éste a su vez en función del desarrollo tecnológico. El énfasis se da por dos razones: 1. El afán por alcanzar un mayor rendimiento en las tecnologías, que se consideró y se considera aún, como la forma de mejorar el bienestar de los seres humanos. 2. La confusión que generó la relación

encontrada entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral. Pues, siendo la primera condición necesaria para lo segundo, no es condición suficiente. Para llegar al desarrollo moral pleno, el individuo necesita referentes virtuosos que obtendrá de su medio social.

El concepto de educación, asumido como la posibilidad de potenciar conocimiento científico, con un marcado énfasis instrumental, abre una nueva brecha sobre esa educación que pretende educar para la autonomía. Realidad profundamente contradictoria, pues es sobre un pensamiento autónomo sobre el que se construye al ser moral y al pensamiento científico.

Paralelo con el planteamiento anterior y sobre el énfasis instrumental que adquirió el conocimiento científico, Nussbaum nos hace caer en cuenta que el mal llamado “bien común” se puede convertir en una amenaza pues el ser humano puede quedar, y de hecho ocurre, instrumentalizado ante el servicio de otros. Así lo dice: “Aunque el bien común no debe ser descuidado, flaco servicio se le habrá prestado a este bien si los seres humanos son vistos como simples instrumentos para los propósitos del otro”.¹²²

De nuevo, Gabriela Fairstein y Mario Carretero Rodríguez, nos dicen en *La teoría de Jean Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones*¹²³ que, fuera de Ginebra, el interés por acelerar el desarrollo de las estructuras cognitivas a través del aprendizaje y la instrucción, se constituyó en uno de los empeños de los psicólogos norteamericanos, desafiando la teoría de Piaget. Afirman, estos autores, que la pregunta ¿Cómo puede acelerarse el desarrollo? Ha sido conocida como la cuestión americana. Sin embargo en relación con ella nos dicen, que contrario a esa pretensión, E. Duck-worth ha señalado que la mayor parte de los educadores norteamericanos cree que Piaget sostenía que la construcción lógica de los niños no puede ser acelerada en absoluto¹²⁴. En todo caso, dicho asunto, estuvo fuera de las pretensiones de Piaget. Nos dicen Fairstein y Carretero, que unos años más tarde Piaget señaló que para él, el problema no residía en lo rápido que podamos hacer crecer la inteligencia sino en lo lejos que podamos hacerla crecer. En otras palabras, el asunto del crecimiento del conocimiento y el desarrollo moral no está en acelerar el proceso, está en generar los medios para llevarlos a un punto óptimo de desarrollo.

4.1. PIAGET Y LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO AUTÓNOMO

Asumiendo la obra de Piaget a través de los planteamientos de la psicología genética, por la repercusión que representó para la pedagogía y por la importancia que tiene en la teoría del desarrollo moral, que no son otra cosa que el llamado punto óptimo del desarrollo, es importante retomar algunos elementos de ella, que Farstein y Carretero, aportaron a la obra del profesor Trilla. Ellos nos describen varias ideas que deseo resaltar: 1. La psicología genética considera el desarrollo cognitivo como un incremento o progreso

¹²² Martha Nussbaum, 2005, 119

¹²³ Jaume Trilla, 2001, 177.

¹²⁴ Duckworth, E, 1981, 163-176.

en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se entiende que, en el ser humano, existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir esquemas mentales de la realidad, a partir de las informaciones tomadas del ambiente. 2. El desarrollo cognitivo es entendido como una sucesión de cambios discontinuos o estadios, los cuales van aumentando en capacidad explicativa en la medida que el individuo transcurre por ellos. 3. El comportamiento es considerado como una resultante de las representaciones mentales, es decir, por su carácter predictivo, son las estructuras mentales las que orientan la acción del sujeto sobre su medio. El desarrollo cognitivo progresa a partir de procesos de reestructuración de los esquemas o sistemas cognitivos previos. Tanto las funciones psíquicas como los conocimientos se diversifican y especializan a partir de estas reestructuraciones.

Por tanto, los esquemas mentales no son un reflejo de la realidad, sino que los datos que se recogen del medio son interpretados mediante la comprensión que posibilitan los esquemas previos. Los estímulos no son incorporados en forma aislada de los anteriores, éstos se organizan en la mente en forma de estructuras o redes de significados, lo suficientemente estables como para reducir la complejidad del entorno. Esta estabilidad de las estructuras no significa que sean estáticas, simplemente contribuyen a la acomodación de los estímulos. Los diferentes estadios o etapas de desarrollo cognitivo pueden considerarse como grados sucesivos de estructuración, en dirección a niveles mayores de coherencia interna. El paso de un estadio de conocimiento a otro se realiza a través de la interacción de factores internos y externos. Más concretamente: la experiencia física y lógico matemática, el medio y la interacción social, las experiencias afectivas y, sobre todo, la tendencia a la equilibración.

También se nos dice que hay dos tipos de procesos en la adquisición de conocimientos: uno en el que predomina la asimilación, y que consiste en la asimilación de nuevos conocimientos a estructuras anteriores del sujeto y otro en el que hay predominio de la acomodación. Ésta consiste en una reestructuración de los esquemas de asimilación previos, a raíz de la interacción con el objeto de conocimiento.

La creación de nuevos productos cognitivos por reestructuración ocurre cuando se produce un desequilibrio o desajuste entre los esquemas del sujeto y el objeto al cual se aplican, o entre dos esquemas que aparecen contradictorios entre sí. Ante este desequilibrio el sujeto experimenta una perturbación cognitiva que pone en marcha mecanismos reguladores y compensatorios tendientes a restablecer el equilibrio.

Este juego entre desequilibrio y equilibrio debe ser debidamente atendido en la didáctica. Aquellas situaciones en que se expone al individuo a materiales con un nivel estructural óptimamente desajustado respecto al nivel estructural existente del propio individuo, esto es con un nivel estructural ligeramente

más avanzado que el nivel existente, pero no tan avanzado que no pueda ser asimilado, son las situaciones donde se logra establecer un nuevo producto cognitivo.

La tarea del maestro como ya lo había previsto la señora Montessori de una forma más intuitiva, consiste en proponer entornos ricos en oportunidades para que los niños desarrollen su actividad autoestructurante.

La antigua concepción comeniana en cuanto a la formación del pensamiento, en la cual el maestro desde la clase magistral invitaba a la comprensión para luego centrarse en la fijación y por último en la aplicación queda revaluada. Así lo expresa Rafael Flórez cuando describe a la antigua concepción como un dualismo anacrónico: “Un primer dualismo anacrónico concibe al pensamiento como anterior a la acción y a la acción como una aplicación del pensamiento”. Enfatiza luego diciendo: “...el análisis psicogenético muestra lo contrario... el pensamiento es una consecuencia refinada de las acciones... El verdadero orden genético es acción-operación-pensamiento”¹²⁵. Las consecuencias de la aplicación de la acción son, pues, los desequilibrios que el individuo debe atender para estructurar su nuevo conocimiento. Estimulación que debe ser atendida en forma idónea a través de la didáctica, teniendo en cuenta el nivel psico-cognitivo de cada pupilo.

4.2. PAPEL DEL LENGUAJE Y LA CULTURA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL PENSAMIENTO AUTÓNOMO: APORTACIONES DE VIGOTSKY

Todos los elementos aportados por Piaget, nos brindan la oportunidad de comprender lo que pasa en cada individuo en la estructuración del conocimiento. Sin embargo, en el momento actual, algunos vacíos que la psicología genética no logró llenar, como el de no dar respuestas al papel que juega la sociedad y el lenguaje -más allá que reconocer su presencia-, en el transito a través de los estadios de desarrollo, van siendo suplidos por la psicología cultural de Lev S. Vigotsky. Su obra: *Pensamiento y Lenguaje*, sólo fue conocida en occidente a partir de la década de los sesenta y difundida en los ochenta del siglo XX. Como investigador del instituto de psicología de Moscú -en equipo con Luria y Leontiev (la troika), segunda y tercera década del siglo XX- organizó el trabajo en dos frentes: uno construir una psicología científica que diera cuenta de la actividad consciente del ser humano y dos, desarrollar un conjunto de técnicas dirigidas a diferentes ámbitos de la vida humana.

Como dato relevante, el autor del apartado dedicado a *La Psicología Cultural y la Construcción de la Persona desde La Educación*, de Vigotsky: Ignasi Vila Mendiburu¹²⁶ relata que Vigotsky en una conferencia, en la que fustiga con fuerza las ideas reflexológicas de Békhterev y Pávlov, afirma que entre la especie humana y el resto del mundo animal hay una barrera infranqueable, de forma que no se puede estudiar al ser humano como si fuera únicamente un mamífero ya que de ese modo la biología devora la

¹²⁵ Rafael Flórez Ochoa, 1997, 247.

¹²⁶ Jaume Trilla, 2001, 214.

sociología y la fisiología a la psicología. Barrera que se constituye en el obstáculo de la concepción del hombre como ser autónomo. Él no se puede reducir a considerarlo únicamente como ser biológico ni como ser gregario.

Para Vigotsky, el estudio del comportamiento humano requiere invocar la noción de conciencia. Para él, la conducta humana está guiada no únicamente por procesos biológicos, sino fundamentalmente por elementos subjetivos que no siempre son racionales o aprendidos. La conducta humana se caracteriza por apoyarse en la experiencia acumulada por generaciones anteriores, que no está presente al nacer sino que se adquiere por procedimientos diversos, el más importante de ellos la educación. Además, en la conducta humana se debe invocar también otro tipo de experiencia, la social, aquella que permite establecer conexiones a partir de la experiencia que han tenido otros seres humanos.

De acuerdo con Vigotsky la experiencia histórica y la experiencia social es lo que caracteriza el mundo de la especie humana y, por tanto, los procesos psicológicos superiores, a diferencia de los inferiores, no se pueden explicar como una adaptación pasiva al medio. Por el contrario, los procesos psicológicos superiores guían la conducta humana mediante la autorregulación y, en consecuencia, provocan una adaptación activa al medio. Haciendo una traslación de términos, es posible comprender que los procesos psicológicos inferiores de Vigotsky son los de asimilación de Piaget, y los superiores los de acomodación. Igualmente la equilibración de Piaget sería la autorregulación de Vigotsky.

Para Vigotsky, la conciencia vendría a ser la forma exclusivamente humana de reflejar la realidad. Emerge en un medio socio cultural. En ese caso, no se forjaría la conciencia tan sólo en el proceso de equilibración entre el sujeto y el objeto, sino en su relación con el medio social. Por tanto, el concepto de objeto hay que ampliarlo al del medio socio cultural.

Comparando las aportaciones de Piaget con las aportaciones de Vigotsky se puede decir que, a diferencia de Piaget, para Vigotsky la noción de conciencia no está únicamente relacionada con lo cognitivo. Él, especialmente al final de su vida, consideró que se ha de introducir el componente afectivo para comprender la conciencia en su totalidad.

Igualmente es concluyente que, para Vigotsky, el desarrollo humano sólo podía entenderse como la síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural.

Vigotsky considera que la incorporación de la herramienta comportó históricamente la posibilidad de que apareciera el trabajo socialmente organizado, lo cual implicó la cooperación social y la aparición de

formas arbitrarias para regularla. De ellas, la más importante es el lenguaje, que puede ser la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la del chimpancé.

Para este científico-educador la evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elabore progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios, con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas por Vigotsky con el nombre de signos, y su sistema más importante es el lenguaje. Ellos no solamente permiten el control de la conducta, sino que se convierten en mediadores de la conducta individual.

En definitiva, Vigotsky cree, que a diferencia de los procesos psicológicos elementales, los procesos psicológicos superiores están mediados -y surgen a lo largo del desarrollo- por los símbolos y signos, los cuales son arbitrarios y convencionales y por ello sólo pueden ser incorporados individualmente desde las relaciones sociales. En otras palabras, los símbolos y las palabras se llenan de contenido en las interacciones con otros seres humanos, ellos nos proporcionan el significado de acuerdo a un sistema de valores socialmente aceptado.

Como complemento a los planteamientos de Piaget, que centra su idea del desarrollo cognitivo en la acomodación, y siguiendo los planteamientos de Vigotsky, es posible afirmar que lo que ocurre en los procesos psicológicos superiores -acomodación-, se potencia al estar mediado por procesos de interacción social. En solitario el proceso sería muy pobre.

También en la relación del sujeto con el objeto de estudio, queda claro que quien sufre modificación no es el objeto de estudio sino el sujeto, interviniendo para ello lo que Vigotsky llamó herramienta psicológica, es decir el lenguaje. Por tanto las funciones psicológicas superiores no son solamente un requisito de la comunicación, son un resultado de la comunicación misma.

En su obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky describe el proceso de interiorización del lenguaje como principal instrumento de la conciencia humana. A medida que se va dominando su uso, comienza a emplearse como instrumento auxiliar para la resolución de problemas. Así, del lenguaje social, del lenguaje para la comunicación, se desgaja una parte que, subjetivamente, la criatura emplea como si se comunicara con alguien, pero objetivamente, sirve para regular y planificar su propia conducta.

Los signos y los símbolos, solamente pueden ser el resultado de un aprendizaje específico en un contexto comunitario. Aprendizaje que a la vez requiere que alguien lo enseñe, es decir, que aquellos que ya saben usarlos enseñen a usarlos a aquellos que no lo saben. Es la razón por la cual él criticaba las pruebas psicométricas y de coeficiente intelectual. Ellas solamente miden aquello que ya es capaz de hacer

autónomamente una criatura, pero son incapaces de medir aquello que es capaz de hacer con la ayuda de otra persona más capaz.

Con ello distingue entre el nivel evolutivo real -aquello que puede hacer una persona de manera independiente-, y el nivel evolutivo potencial -aquello que puede hacer una persona con la ayuda de otra más capaz. De este concepto se origina lo que se ha denominado zona de desarrollo próximo.

La zona de desarrollo próximo se refiere, al espacio que ocupa la persona más capaz, que hace de conciencia vicaria externa. Esa persona guía la conducta de la otra persona a la vez que le posibilita - porque se lo enseña- el dominio de las herramientas implicadas en la resolución de la tarea. De este modo, la persona menos capaz no sólo resuelve la tarea, sino que incorpora nuevos usos que a partir de ahora podrá emplear individualmente. Se produce desarrollo y, por tanto, funcionamiento intrapsicológico, gracias a la participación en la zona de desarrollo próximo. En ella, el sujeto, aprende en el ámbito de lo interpsicológico aquello que necesita intrapsicológicamente para poder actuar autónomamente.

Es de advertir que los usos más descontextualizados -conocimientos no cotidianos ni culturales- requieren de la enseñanza formal, lo que hace de ésta un ámbito enormemente relevante en el desarrollo de las personas y las comunidades. Es la razón para reconocer que parte del gran desarrollo de la humanidad en los últimos siglos se debe a la adopción de un sistema educativo por parte de los Estados. Seguramente tales sistemas seguirán aportando al desarrollo de la humanidad, en la medida que no se sesgue su requerimiento a aportes en el campo técnico-instrumental, por importantes que ellos sean.

4.3. LA NECESIDAD DEL CONCEPTO DE HOMBRE EN LAS PEDAGOGÍAS ACTIVAS

Como ya se ha dicho, de las investigaciones de Piaget nacieron las pedagogías activas que igualmente se han alimentado de la producción teórica de Vigotsky. Pues bien, es mi parecer, no han logrado dar su fruto plenamente, porque sus planteamientos necesitan afirmarse sobre un concepto de hombre similar al de la ética del discurso, el de ese ser que no solamente razona sino que argumenta, más cercano al planteamiento de Vigotsky que al de Piaget.

Veamos, en la ética del discurso el concepto de autonomía, que en Kant es fundamento de lo moral, sufre una transformación que consiste en trasladar la esencia del hombre a la capacidad de todo ser humano para ser un hablante competente y elevar pretensiones de validez en la praxis comunicativa, sin olvidar que esas pretensiones de validez deben trascender el ámbito de lo personal y emitirse desde lo que pueda ser universalizable. A este respecto Cortina expresa: "...la categoría básica para interpretar al sujeto no es

la de la conciencia de la autodeterminación sino la del reconocimiento recíproco de la autonomía simbólicamente mediado.¹²⁷

El reconocimiento del otro, fundamental en la razón moral autónoma, parte del planteamiento de que cuando un hablante y un oyente realizan actos de habla, implícitamente se están reconociendo como personas, es decir como seres capaces de realizar acciones comunicativas. La razón moral en la ética del discurso no es una razón monológica sino una razón práctica dialógica: una racionalidad comunicativa. El cambio del paradigma de la conciencia al lenguaje, permite transitar del yo pienso, al nosotros argumentamos, con lo cual queda superada toda tentación solipsista y la intersubjetividad resulta irrebasable. Sin embargo ello no niega el momento de un “yo pienso” que se abre camino a través de un “yo argumento” que se comparte con otros para elevarlo a una pretensión de validez. El diálogo entre el yo y el nosotros, no pierde intimidad. Cortina lo expresa así:

El individuo tiene que comparar cada resultado fáctico de un consenso real con lo que piensa que se decidiría en un consenso ideal, lo que no puede hacer es ni renunciar al discurso para la formación real del consenso ni interrumpirlo apelando al punto de vista de su autonomía, ya que si lo hiciera no estaría apelando a su autonomía sino a su peculiar idiosincrasia.¹²⁸

Volviendo a las pedagogías activas hay que ratificar en ellas el concepto de autonomía desde el giro lingüístico: el estudiante debe quedar amparado por un concepto de hombre similar al de la ética discursiva; precisamente porque él debe ser ese ser que no sólo posee capacidad de razonar, sino que posee también capacidad de argumentar. De lo contrario, como ocurre en muchos casos, esas pedagogías se convierten en fórmulas didácticas que se usan como alternativa a la clase magistral.

Veamos, en las pedagogías activas, el maestro entrega un material que el estudiante debe trabajar solo o con sus congéneres, desarrolla una tarea y al final el maestro complementa o corrige en función del objetivo del conocimiento al que se quiere llegar. El sentido crítico del alumno –que se ejerce en soledad o en el intercambio con sus congéneres- y que, por tanto, sí se manifiesta, queda en el ejercicio final, subsumido ante la autoridad del maestro, quedando el contenido del conocimiento que se está tratando sólo como eso, cerrándole el camino al “yo argumento” que enriquecería enormemente el conocimiento en el sentido de la predisposición a dar sentido a su entorno, aprovechando este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo. El giro lingüístico es el que abre el sentido pleno del reconocimiento del otro, que se brinda a través del diálogo, Cortina, igualmente enriquece esta idea cuando expresa:

...se precisa, pues, un reconocimiento básico del otro como persona, el interés activo por conocer sus necesidades, intereses y razones, la propia disposición a razonar, el compromiso con la mejora material y

¹²⁷ Adela Cortina, 1997, 234.

¹²⁸ Adela Cortina, 1997, 139.

cultural, que haga posible el máximo de simetría, la disposición a optar, no por los propios intereses ni por los del propio grupo, sino por los generalizables. Tal actitud dialógica, genera sin duda no sólo respeto sino también solidaridad.”¹²⁹

Una razón más para argumentar sobre la idoneidad del maestro. En caso de que la idoneidad del maestro no exista, el alumno queda sometido, no a la autoridad, sino al autoritarismo de su preceptor.

Las pedagogías activas, que parece pueden heredar el solipsismo kantiano y piagetiano pueden reducir el papel del maestro al de simple operario de ayudas educativas. El papel del maestro, no solo debe consistir en preparar entornos ricos en oportunidades, ya sea desde experiencias de laboratorio o analizando el mundo de la vida, sino que, igualmente, debe invitar desde el diálogo, a usar el sentido común para que los estudiantes desarrollen su actividad autoestructurante. Para tal efecto, ese docente debe incitar a sus estudiantes a que exploren por sí mismos, tomen sus propias decisiones y adquieran confianza en sus propias ideas, considerando el error como parte de la actividad constructora. En otras palabras, lo que se requiere del maestro, es precisamente que actúe por medio del diálogo en esa zona de desarrollo próximo, de la cual habla Vigotsky, y sea quien actúe como el representante del conocimiento debidamente estructurado, no sólo como formulación teórica sino con sentido ético. Que se produzca un diálogo de saberes entre seres humanos con capacidad de razonar y capacidad de argumentar, donde el mayor conocimiento de uno de ellos se encargue de enriquecer la discusión. Desde el punto de vista de la filosofía se trataría del verdadero humanismo como lo manifiesta Heidegger cuando dice: “por eso, el lenguaje es a un tiempo la casa del ser y la morada de la esencia del hombre”¹³⁰. Situados a esta altura, el encuentro con una pedagogía con sentido humano se hace posible, aún en épocas de técnica, tecnología e innovación. Guillermo Hoyos en su artículo Comunicación, Educación y Ciudadanía refiriéndose a la necesidad de una educación humanista dice:

Sólo si es posible el paradigma humanista intersubjetivo y dialogal de la educación consideramos que se puede pensar en ir reemplazando en la sociedad contemporánea los principios de la competitividad por los de la cooperación.¹³¹

Volviendo al estudiante y asumiéndolo bajo el concepto de hombre que ha traído la Modernidad, es decir como ese ser con dignidad, las pedagogías activas deben resolver con claridad el más antiguo y constante cuestionamiento: ¿Cómo debe actuar el maestro ante ese otro ser humano para estimularlo y pueda ir adquiriendo esa autonomía que, a su vez, es la que lo puede conducir hacia un desarrollo de los procesos cognitivos altos y hacia un pleno desarrollo moral? En otras palabras, es la pregunta que siempre se han hecho los pedagogos: ¿Cómo mejorar los procesos cognitivos altos en todos los individuos?

¹²⁹ Adela Cortina, 1997, 247.

¹³⁰ Martin Heidegger, 2000, 34.

¹³¹ Guillermo Hoyos Vásquez, 2007, 14

Pascual Leone traslada la complementariedad entre las teorías de Piaget y Vigotsky a esa pregunta que se hace todo pedagogo y que viene desde la antigüedad. Es en este punto, en la diferencia y proyección que sobre el conocimiento hacen los procesos cognitivos bajos sobre los procesos cognitivos altos, donde Pascual Leone¹³², apunta lo que ha denominado “el problema de Platón”. Él expresa que, ya desde Platón, se viene haciendo la pregunta acerca del origen de los procesos cognitivos altos que, aunque irreductibles psicológica o neurológicamente a procesos perceptivo-motores, están fundados epistemológicamente en éstos. Si estos procesos (los cognitivos altos) son irreductibles a procesos cognitivos bajos ¿cómo pueden derivarse de éstos? Parece, pues, que el asunto se aclara en algunos principios en los que Piaget y Vigotsky concuerda. Leone presenta una discusión sobre cuatro de ellos: 1) Los procesos cognitivos que emergen de la praxis (actividad dirigida al mundo circundante). En ellos, la mediación del lenguaje como instrumentador y mediador es fundamental, aporte que hacen Vigotsky y colaboradores, pues los modelos estructuralistas lógicos de Piaget nos llevan a pensar en un idealismo reduccionista. 2) El organismo está organizado modularmente, con unidades procesuales que son, o estructuras funcionales para procesar información, o mecanismos generales del procesamiento cognitivo. En este punto, Leone explica que la diferencia de enfoque entre Piaget y Vigotsky consiste en que el primero expresa que la equilibración es optimizante, es decir, que cada nivel del desarrollo tiende a ser más complejo en términos del campo de atención mental, mientras que el acento de Vigotsky se hace en la explicación causal del desarrollo mediado desde la zona de desarrollo próximo. 3) El organismo se adapta a situaciones engañosas verdaderamente nuevas, produciendo síntesis dialécticas de nuevos comportamientos -lo que Piaget llamó equilibración- 4) Las funciones cognitivas altas, mediadoras de adaptación en situaciones engañosas, están constituidas inicialmente (antes de automatizarse) por procesos signálicos (no simbólicos). La diferencia la brinda la mediación del referente cultural que le brinda el significado al símbolo, en otras palabras el marco valorativo.

En esta interpretación, que acentúa el marco valorativo y el referente cultural como elementos claves del desarrollo cognitivo y moral, es donde Vigotsky parece distanciarse de los trabajos de Dewey, Piaget y Kohlberg, quienes interpretan ese desarrollo como algo propio de la conciencia del individuo en solitario. Según Puig Rovira, en su artículo Construcción dialógica de la personalidad moral, Dewey, Piaget y Kohlberg han construido su propuesta distanciándose de la socialización como parte de la educación moral y como clarificación de valores. Añade que desde esa perspectiva, se entiende que el dominio progresivo de las formas del pensamiento es en sí mismo un valor deseable que, a su turno, nos acerca a juicios cada vez más óptimos y valiosos. Ahora bien, se hace difícil comprender cómo puede hablarse de juicios cada vez más óptimos y valiosos sin un referente en valores, y sin que ese referente se construya, precisamente, en el proceso de socialización. Es justamente en ese vacío donde las aportaciones de Vigotsky brindan su apoyo.

¹³² Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano, 1997, 61.

No hay que olvidar que sobre la importancia del juicio y la razón moral, Kant expresó en su Pedagogía:

El ingenio hace grandes necesidades, cuando no lo acompaña el juicio. El entendimiento es el conocimiento de lo general. El juicio es la aplicación de lo general a lo particular. La razón es la facultad de comprender la unión de lo general con lo particular.¹³³

4.4.LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMIA COMO SUSTRATO PARA LA ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO

La creación de nuevos productos cognitivos se debe a la equilibración según Piaget o la autorregulación según Vigotsky. El primero plantea esa creación bajo una visión solipsista y el segundo la plantea bajo una visión social. Ahora bien, con el aporte de Vigotsky, es posible sustentar que, la estructura valoral que brinda el referente cultural, es la que le da sustento al conocimiento, no el conocimiento instrumental el que le da sustento al sistema valoral. Sin embargo, ese sistema valoral es el que a su vez, se convierte en el motor para la adquisición del conocimiento. Cerrándose así un ciclo entre el sistema valoral y la adquisición del conocimiento, ayudado por procesos de aprendizaje en los que hace parte el individuo y el medio en el cual vive. Así lo expresa Habermas: "...los intereses orientadores del conocimiento se adhieren a las funciones de un yo que mediante procesos de aprendizaje se adapta a las condiciones de vida externa."¹³⁴

Igualmente, los procesos de conformación de conocimiento son el resultado de una apropiación de la realidad. Según Habermas ella –la realidad- queda determinada por tres modelos del saber posibles:

...informaciones que amplían nuestro potencial técnico de manipulación de la naturaleza; interpretaciones que permiten orientar las acciones según tradiciones comunes; y análisis, que liberan la conciencia de poderes sedimentados ideológicamente.¹³⁵

Esos modelos de saber capturan intereses diferentes que trascienden desde el saber acumulado y recepcionado por el individuo, que correspondería a los sistemas de asimilación, pasando por el análisis crítico (equilibración, en términos de Piaget), hasta llegar a crear ese nuevo conocimiento que permite a su vez, ponerse al servicio del interés respectivo, que determinó la realidad.

Por otro lado, respecto a los valores que se adquieren y enriquecen en el referente cultural, y contrario a lo que Max Weber enunció, ellos no son contaminadores de la conciencia, sino que están en la conciencia

¹³³ Immanuel Kant, 2003, 64.

¹³⁴ Jürgen Habermas, 1975, 72.

¹³⁵ Jürgen Habermas, 1975,72

misma. Adela Cortina expresa que los valores son cualidades reales que no nos inventamos porque sí, y lo son de las cosas, de las acciones, de las sociedades, de los sistemas. Aclara que un valor no es ni un objeto, ni una cosa, ni una persona, sino que está en la cosa, la acción, la persona, la sociedad, el sistema. Como cualidad se podría decir que es un asunto subjetivo. Sin embargo, acerca de la insostenibilidad del subjetivismo de ellos, también afirma que los valores valen y ponen en condiciones el mundo para que lo habiten seres humanos, precisamente, porque los valores que sirven para acondicionar nuestra vida se manifiestan atendiendo dos instancias bien concretas que son: nuestro sentido creativo y el atenuamiento a la realidad¹³⁶. La primera de esas instancias -sentido creativo- es la clave para producir conocimiento, y la segunda -atenuamiento a la realidad- es la clave para que el conocimiento le sirva al hombre en la construcción del bien moral. Es concluyente, pues, que el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, que son los componentes de una educación para la autonomía, son la base para la construcción del conocimiento y además no son asuntos que puedan surgir aislados del marco de los valores morales de la sociedad¹³⁷.

5. EL COMPONENTE ÉTICO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Como ya se estableció educar es conducir al individuo hacia su autonomía. Posterior a Comenio y ante las realidades de un mundo que amplió su conocimiento y la necesidad de adquirirlo, se estableció lo que en un principio se llamó la escuela comunitaria y que hoy se denomina por sinécdoque, escuela. La escuela, en la actualidad es un concepto universalizado, que corresponde a un sitio debidamente normalizado, a cargo de personas preparadas en el oficio de la docencia, donde acuden niños, adolescentes y jóvenes para ser educados.

La educación que brinda la escuela no se reduce a la interacción profesor alumno en el aula de clase. La escuela como institución también educa. Con su organización y sus determinaciones la escuela establece un comportamiento ético. Sin embargo, la rigidez de la organización escolar pone en entredicho los valores que deben imperar en una educación para la autonomía. Los valores que realmente la acompañan están más vinculados a aquellos de corte premoderno como la obediencia, el respeto ante la autoridad, que responden más coherentemente ante una organización jerarquizada que debe responder a los imperativos de los Estados actuales que yacen, a su vez, ante los imperativos del mercado

La escuela se rige bajo una organización que conserva el orden heredado de Comenio, lo que la constituye en una administradora de los espacios témporo-espaciales. Este régimen administrativo rige el sistema de contratación de maestros, la distribución y jerarquización de las asignaturas que constituyen el

¹³⁶ Adela Cortina, 2000, 30.

¹³⁷ Pues bien, la conjunción de las teorías de Piaget y Vigotsky en las que se reúnen la necesidad del desarrollo del conocimiento con el desarrollo moral culturalmente mediado, le regresan al maestro la verdadera dimensión de su rol. Él no solamente es el representante de la comunidad académica, en el aula de clase, sino que también representa a la comunidad y su cultura en el ámbito valorativo, cuando actúa como vicario del conocimiento ante su pupilo.

plan de estudio y la distribución de los espacios recreativos. Así mismo, controla los desplazamientos físicos de docentes y estudiantes dentro de la institución y fuera de ella, en el tiempo perteneciente a la escuela. Por tanto, ella controla el currículo bajo ese mismo parámetro espacio-tiempo. Igualmente, esa administración que se rige por el “mecanismo de relojería”, inspecciona que el docente no abandone su rol como administrador del conocimiento en el tiempo, hora tras hora, y generando los dispositivos para que el alumno reciba ese conocimiento, en la misma forma. Todo ello dentro de un sistema denominado horario. En conclusión la escuela se hace dueña de las mentes y de los cuerpos de sus actores dentro de una organización jerarquizada y con el poder suficiente para clasificar a los seres humanos que acoge, todo ello bajo unos presupuestos valorativos distantes de los valores propios de la Modernidad: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo. Los frutos del “mecanismo de relojería” son difíciles de superar y los valores de la Modernidad difíciles de afianzar.

Ahora bien, es posible decir que las innovaciones educativas han apuntado contra ese mecanismo de relojería. Sin embargo esas innovaciones han terminado por adaptarse al mismo en la mayoría de los casos, quedando como aportaciones que no terminan de ajustarse a esa pretendida educación para la autonomía.

5.1. LA ADMINISTRACIÓN ESCOLAR DISTANCIADA DE LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA

Un ejemplo de los proyectos fallidos en cuanto a esa educación para la autonomía que debe abrirse paso en la escuela lo presenta Margarida Muset Adel quien trabaja lo que en pedagogía se ha llamado Escuela Nueva, en un capítulo de libro denominado El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. El capítulo, a su vez, lleva el nombre de: Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales¹³⁸. La autora, encargada de este capítulo, describe las relaciones entre el trabajo de Decroly y los postulados del movimiento Escuela Nueva¹³⁹, principalmente en cuanto a las realizaciones globalizadas.

Primero es importante aclarar que el movimiento de Escuela Nueva ha presentado alternativas diversas. Ha contribuido enormemente con los avances en la democratización de la escuela, la racionalización de los contenidos escolares, la utilización de los avances de la psicología en la escuela, la progresiva individualización de la enseñanza, la adopción de la actividad del alumno como principal forma de

¹³⁸ El profesor Trilla (compilador) a través del apartado dedicado a Ovide Decroly sitúa su legado como parte del movimiento de Escuela Nueva.

Jaume Trilla, 2001, 98.

¹³⁹ En Colombia se han hecho ensayos siguiendo los enunciados de la escuela nueva algunos de los cuales se siguen tratando de implementar, mientras otros únicamente se han efectuado formalmente, sin lograr llegar a la práctica, tal como lo describe Rodrigo Parra en su apartado *La escuela nueva inexistente*. Rodrigo Parra Sandoval, *La escuela rural*, 1996, 165-195.

aprender. Sin embargo todo ello se ha debido encasillar en una institución no muy diferente a la que planteó Comenio.

Pues bien, las aportaciones de Decroly –como representante de la escuela nueva-, rompen con el mecanismo de relojería. Tienen que ver con los métodos globales que según Margarita Muset reúnen las siguientes características:

Elaboran un programa escolar que surge de núcleos temáticos significativos para el alumnado porque se extraen de su entorno. Las unidades temáticas en que se estructuran los contenidos educativos no se estudian parcelados en materias o asignaturas de acuerdo con la lógica de las diferentes ramas del conocimiento o de las ciencias. Cada método adopta un procedimiento de trabajo propio que se usa para el estudio de cualquier tema y que se reitera en cada ocasión.¹⁴⁰

Estas alternativas de innovación, como ya se decía, rompen el orden comeniano. Decroly rechaza los programas escolares tradicionales, divididos en materias, y en los métodos verbalistas centrados en el docente.

Por otro lado la autora del apartado, refiriéndose a los aspectos que muestra la obra de Decroly y que son bastante similares a los de las pedagogías activas, dice:

La singularidad que nuestro autor presenta respecto a los demás se puede concretar en los siguientes aspectos: 1. La base de toda su obra es la observación del niño real. 2. El fundamento de su didáctica y de su pedagogía es científico. 3. Los principios que formula están íntimamente relacionados con la práctica escolar. 4. Sienta las bases de un sistema coherente y organizado que permite respetar los intereses personales y sociales del alumnado, pero al mismo tiempo programa una enseñanza que abarca desde el parvulario hasta el bachillerato.¹⁴¹

Todos estos aspectos seguramente han servido para enfatizar sobre la necesidad de una educación para la autonomía en los contenidos psico-pedagógicos de la enseñanza, pero entran en conflicto con la concepción tradicional de la escuela.

Empero, se puede decir desde la obra de Decroly, que es posible reconocer la existencia de un método pensado para que la institución escolar no sea esa dueña de los cuerpos y las mentes de sus actores. Sin embargo tal método tampoco ha roto la imposición del mecanismo de relojería.

Margarita Muset anota una fuerte crítica al sistema educativo desde la obra de Decroly, cuando dice:

¹⁴⁰ Jaume Trilla, 2001, 99.

¹⁴¹ Jaume Trilla, 2001, 100.

No obstante y debido a que los cambios en los sistemas educativos son lentos y, con frecuencia, poco profundos, muchos de los postulados de su obra [la de Decroly], particularmente su visión crítica de la institución escolar, siguen, hoy, con la misma vigencia que cuando fueron enunciados...¹⁴²

Crítica que permite corroborar que la obra de Decroly, como otras propuestas pedagógicas, sí ha enriquecido el acervo pedagógico, pero no ha logrado los cambios que verdaderamente pondrían a tono, con la época, el verdadero sentido de la educación que debe brindar la escuela como institución, cualquiera que sea el nivel que ella tenga. El actual orden y la imposición de los planes de estudio atomizados en asignaturas sólo contribuyen a convertirla en la encarnación de un despotismo ilustrado, que ya debería haberse superado.

Es concluyente, pues, que aparte del enriquecimiento que la pedagogía de los centros de interés genera para el entorno educativo, es innegable la relación existente entre esta escuela pedagógica y los postulados de la psicología genética. Veamos: la obra decroliana o de los centros de interés, apunta a tres actividades básicas que se deben realizar en la escuela, ellas son: la observación, la asociación, y la expresión. Todas ellas, equivalentes en su orden, a los conceptos de experimentación, acomodación, y ordenamiento del pensamiento, de que hablaba Piaget para la estructuración del conocimiento: acción-operación-pensamiento. Igualmente, hay que resaltar que Decroly anotaba, que en una gran cantidad de oportunidades el alumno responde ante unos estímulos que no tienen nada que ver con el denominado plan de estudio. Pues bien, en los postulados de la psicología genética o escuela de Ginebra, se planteó que el desarrollo cognitivo nacía como un incremento o progreso en la capacidad del sujeto para comprender, explicar y predecir el mundo que lo rodea. Se dijo, igualmente, que en el ser humano existe una predisposición a dar sentido a su entorno, y es este impulso, de origen cognitivo pero también afectivo, lo que lo lleva a construir, esquemas mentales de la realidad a partir de las informaciones tomadas del ambiente. Pues bien, Decroly, igualmente, planteó que el interés por resolver los problemas del entorno es la base del aprendizaje. Él determinó que las necesidades del hombre son de cuatro tipos: la alimentación, la protección ante la intemperie, la protección ante los enemigos y, la cuarta, la de actuar y transformar el entorno. Necesidades que se deben involucrar en la educación formal. Por tanto, las soluciones a las necesidades del hombre deben ser la base de los programas escolares, incorporando elementos desde las diferentes disciplinas del conocimiento. Este argumento también coincide con los planteamientos de Dewey.

En consecuencia es posible afirmar que todas estas coincidencias en los diferentes planteamientos no son gratuitas. Sin embargo, parece que desde el punto de vista de la organización escolar no logran ser implementadas. Finalmente, la profesora Muset, como anotación positiva respecto a la implementación de los métodos globales dice que en la actualidad los planes de estudio para los primeros años de enseñanza

¹⁴² Jaume Trilla, 96.

plantean unos contenidos muy cercanos a la realidad infantil, llenos de significado para el niño, alejados de la estructura rígida del aprendizaje por asignaturas basada en la estructura de las ciencias. Empero, también dice que en los niveles de escolaridad más altos, lo que continúa siendo vigente del pensamiento de Decroly es la dificultad de programar la enseñanza de forma que resulte, a la vez, interesante y útil para el alumno.

6. EL PROBLEMA DE LOS SABERES Y LOS PRE-SABERES

Analizando la relación entre los saberes y la cultura puede decirse que los saberes que corresponden a la cultura se trasladan de unos individuos a otros en los procesos de socialización. Empero, los saberes que hay que adquirir desde fuentes descontextualizadas de la cultura, le corresponden a la escuela, en ese proceso de socialización secundaria¹⁴³ que le ha sido asignado. En otras palabras la escuela debe trabajar también saberes no usuales ni culturales (descontextualizados de la realidad), pertenecientes al conocimiento comprendido como ciencia, en un escenario cotidiano y bajo un ámbito cultural. Igualmente debe hacer que esos saberes impacten el diario vivir y lo cultural, pues la escuela debe hacer parte de la cultura pero también la debe transformar.

El mundo del conocimiento se inicia en la familia y en el medio social más cercano al individuo. Su familia lo inicia en los significantes y significados, adquiere su primer vocabulario, es lo que hoy en día se define como socialización primaria¹⁴⁴. Pues bien, como ya se expresaba, con el arribo de la Modernidad, ese conocimiento vinculado a la cultura no fue suficiente y aparece la escuela como la institución que debía dedicarse al acto de educar.

Por la complejidad que trae consigo el acto de educar, el ejercicio se ejecuta por etapas, teniendo en cuenta el desarrollo que va adquiriendo cada individuo. Tal complejidad ha sido tenida en cuenta tanto en la pedagogía tradicional como en la actual.

Comenio, como padre de la pedagogía y representante de la pedagogía tradicional, separó la educación en cuatro especies conforme a la edad y el aprovechamiento: La escuela materna, la escuela común, la escuela latina y la academia. Cada una de ellas con una duración de seis años y adaptada a las etapas de desarrollo del niño y el joven: La infancia, la puericia, la adolescencia y la juventud. Las dos primeras

¹⁴³ Berger y Luckmann dicen que la socialización secundaria es: “Cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad”. También dicen: “Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria”.

Peter Berger y Thomas Luckmann, 1983, 166-177.

¹⁴⁴ Peter Berger y Thomas Luckmann, en *La construcción social de la realidad*, definen socialización como: “La inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o en un sector de él”. También dividen en dos este proceso: socialización primaria y socialización secundaria.

Peter Berger y Thomas Luckmann, 1983, 166-167.

para todos los educandos y la tercera y cuarta de acuerdo a las habilidades y posibilidades del pupilo. Sobre la escuela materna, Comenio estableció el conocimiento en veinte grupos que acogerían los rudimentos de cada ciencia. Sus recomendaciones en muchas de ellas, son tan actuales, que coinciden perfectamente con la evaluación de logros que se transcriba de algún parvulario actual. Por ejemplo, sobre la ciencia física dice:

En estos primeros seis años puede muy bien conseguirse que el niño no ignore qué es el agua, tierra, aire, fuego, lluvia, nieve, hielo, piedra, hierro, árbol, hierba, ave, pez, buey, etc. También puede aprender la nomenclatura y uso de los miembros de su cuerpo, a lo menos los externos. Todo lo cual se aprende con facilidad en esta edad y constituye los rudimentos de la ciencia natural.¹⁴⁵

Sobre la escuela común Comenio dice:

Nosotros pretendemos la educación general de todos los que han nacido hombres para todo lo que es humano. Por tanto deben ser dirigidos simultáneamente hasta donde puedan serlo para que todos se estimulen y animen mutuamente.¹⁴⁶

Con todo ello Comenio declara la necesidad que existe de unos saberes rudimentarios que se van perfeccionando en la medida que el individuo avanza en edad y conocimiento. Todo ello se afianzó en el mundo de la escuela, bajo los parámetros de la clase magistral y en un espacio continuo en el tiempo. Fijando un orden de espacios físicos (aula de clase) y de tiempo (sistema horario) que no ha sido superado.

La educación actual también afronta esa realidad que Comenio enfrentó y para la que dejó escrita la separación de la educación por etapas. Etapas que pueden estar marcadas con mayor énfasis hoy que ayer, precisamente porque el conocimiento formal, el de los saberes estructurados -que no corresponden a la cultura-, ha aumentado enormemente. Tal conocimiento, no sólo se involucra en la cultura, sino que la transforma. Todo ello ocurre a través de la enseñanza en la escuela, como espacio formal, y del medio socio cultural donde hoy en día tienen gran protagonismo los medios de comunicación. El tiempo de permanencia de los estudiantes en la escuela y la cantidad del conocimiento acumulado que deben adquirir en ella ha aumentado. El niño actual cada vez va a más tierna edad a la escuela y cada vez desde más temprano debe asimilar conceptos mas estructurados.

Sin embargo, el alumno es ante el conocimiento un ser heterónimo y la escuela tiene como deber ayudarlo a superar esa heteronomía. Es lo que se podría denominar el problema de los presaberes y saberes. Pues bien, dadas las restricciones y prerequisites del conocimiento, el estudiante debe ir

¹⁴⁵ Juan Amós Comenio, 1971, 162.

¹⁴⁶ Juan Amós Comenio, 1971, 167.

estructurando su conocimiento de una manera gradual, como lo decía Comenio. Pretender que la escuela se dedique a enfocar la adquisición del conocimiento únicamente como respuesta a las necesidades primarias del hombre, empobrecería el conocimiento. En tal caso se puede decir que el papel de la escuela debe ser el de enriquecer el conocimiento, tanto el instrumental como el moral de los estudiantes. Enriquecer el conocimiento del estudiante no puede ser asunto de acumular en él cantidades de temas que de hecho están en las fuentes de información, de donde son obtenidos para su transmisión por los maestros. Se trata, pues, de que el maestro prepare las condiciones necesarias para que el conocimiento sea adquirido como una vivencia, porque él, precisamente, está a la base de todas las transformaciones de la vida cotidiana. Es lo que hay que traer al ámbito de lo que se enseña. Se cerraría así la disyuntiva entre la institución escolar y los alumnos en cuanto a la motivación: la de la escuela es la de enriquecer el conocimiento del alumno y la del alumno la de resolver sus necesidades. Tal disyuntiva debe desaparecer por cuanto, lo que interesa desde el punto de vista pedagógico, es que no se pierda de vista la motivación. Ella debe nacer como un acto valoral. Respondiendo a ello, el estudiante requiere respuestas enmarcadas en valoraciones, no en imposiciones. Valoraciones, repito, que tienen que ver con el porqué, el para qué. En fin con una permanente vivencia del concepto, asumiendo al estudiante como un ser que piensa y argumenta. Concluyendo, se puede decir que las pedagogías y sus respectivas didácticas no deben ser simplemente fórmulas para facilitar la enseñanza de conocimientos descontextualizados. Ellas deben dar respuestas de sentido al conocimiento, no solo desde la razón instrumental sino también desde la razón moral, tanto ante la institución como ante el estudiante. Dicho de otra forma, las pedagogías deben ser pensamientos estructurados desde un concepto de hombre que, bajo criterios amparados en conocimientos específicos -que pueden dar respuesta a las necesidades del alumno-, planteen diferentes formas de trabajo dentro de unos valores reconocidos por toda la comunidad educativa.

Es posible decir que el problema de la enseñanza no corresponde a la pedagogía que se esté aplicando para enfrentar el problema de los saberes y los presaberes ante los que el estudiante es heterónimo. El problema está en el divorcio entre lo que la escuela y los estudiantes valoran. Hay que generar un acuerdo sobre unos valores fundamentales, los mínimos éticos, alrededor de los cuales se apoye la vida institucional y las otras valoraciones a que haya lugar, para que el grado de humanización de los actores del proceso de aprendizaje sea cada vez mayor. Sin negar a su vez, los valores de la ética de máximos, porque en ellos se representan los proyectos de vida feliz, que hacen parte de la riqueza cultural de cada comunidad.

7. EDUCACIÓN EN VALORES AL AMPARO DE LOS VALORES DE UNA ÉTICA CÍVICA.

En los apartados anteriores fue posible establecer: 1. el gran valor del legado de Comenio. 2. la importancia de establecer en la escuela un planteamiento pedagógico acorde con un marco valorativo

moral moderno que permita mantener la motivación como el verdadero motor de la superación ante la falta del conocimiento, no sólo instrumental, sino moral. 3. La necesidad actual de educar en un ambiente de valores democráticos. 4. La imposibilidad de la educación actual de aislar al estudiante de su realidad cotidiana. 5. La preponderancia que tiene la buena preparación de los docentes para poder ser realmente los vicarios del conocimiento y de la cultura. 6. La necesidad de incorporar a la institución educativa valores morales, que en la actualidad deben ser, como mínimo, los que amparan los derechos humanos: libertad, igualdad, solidaridad, respeto y diálogo.

Empero, el tiempo y la mente de los actores de la escuela siguen siendo administradas por la institución, en un sistema que dosifica el tiempo y el espacio de tal manera que el ambiente se vuelve rígido, heterónimo, y alejado de los valores democráticos. Como puede percibirse, se trata de entender que la escuela está vinculada al pasado en su organización, es decir en cuanto a sus métodos de instrucción, evaluación y en cuanto a la disciplina, pero su proyección de futuro rompe y debe romper con el pasado. Los valores de la escuela tradicional estaban vinculados con la heteronomía. Dewey así lo escribió cuando se refirió a la escuela tradicional: “puesto que los objetos de enseñanza, así como los modelos de buena conducta, son tomados del pasado, la actitud de los alumnos debe ser, en general, de docilidad, receptividad y obediencia”¹⁴⁷.

Es así como se puede ver que todas las recomendaciones de los pedagogos en cuanto a la observación libre, al trabajo espontáneo, a las relaciones del medio social y cultural con la escuela, a las formas de relacionar un conocimiento con otro, a la integración con el medio ambiente, quedan sometidas a esa dosificación del tiempo y el espacio. Es importante reconocer que hay que darle a cada fracción del conocimiento su tiempo y su espacio. Pero también habría que establecer algún espacio dentro de la escuela, para la integración de esas fracciones. El tiempo y el espacio en la escuela deben pertenecerle tanto al conocimiento como a la formación moral. Sin embargo, hasta hoy, parece que ambos -el tiempo y el espacio- pertenecen al proceso de almacenamiento del conocimiento, fijación de saberes y presaberes y, la formación del individuo, queda como un subproducto que se tiene en cuenta como un proceso intangible, no cuantificable. Es en la escuela precisamente donde deben existir espacios privilegiados donde el intercambio de conocimiento se haga sin las restricciones del sistema horario, que como su nombre lo indica toma como unidad de tiempo la hora (en esas restricciones estoy hablando de grupos aislados, profesores aislados, fuentes del conocimiento lejanas o inaccesibles, posibilidad de diálogo restringida...), llenando el quehacer de la escuela, hora tras hora, de contenidos academicistas hasta saturar su tiempo. Se trata, pues, de un plan paralelo, que permita la participación plena de los actores educativos. Ya Dewey, cuando habla de los planes del maestro para efectuar una educación basada en la experiencia, decía:

¹⁴⁷ John Dewey, 2004, 66.

...el plan, es una empresa cooperativa, no una dictadura... la sugestión del maestro no es un molde para un resultado como si fuera de hierro fundido, sino que es un punto de partida que se ha de desarrollar en un plan mediante las contribuciones de la experiencia de todos los ocupados en el proceso de aprender...¹⁴⁸

Igualmente, dirían los defensores del statu quo, que la aplicación de conceptos se hace en la escuela a través de algunos mecanismos como: los deberes para la casa o los espacios creados por los maestros dentro del aula de clase. Pues bien, los deberes para la casa se constituyen en una recarga a las fatigosas jornadas que tienen hoy en día los niños y jóvenes dentro de la escuela. Tampoco son certificado de efectividad, pues si los temas y conceptos no han sido debidamente estructurados, el pupilo deberá enfrentar esos deberes cargado de deficiencias, que no son el mejor estimulante. Finalmente hay que decir que los espacios de integración del conocimiento creados al interior del aula, regidos por el sistema horario, sólo alcanzan a ser afianzadores de cada concepto en particular, pues su restricción de espacio y de tiempo no permiten una verdadera integración. Se pierde la idea de educación como empresa social, como proceso de la inteligencia social, que es la forma como la educación se pone al servicio de la democracia.

¿Se debe romper el mecanismo de reloj? ¿Cómo?: Como producto de este análisis va quedando claro que los movimientos pedagógicos han trabajado soluciones que conducen a implementar una educación para la autonomía. Igualmente, las instituciones educativas reconocen las innovaciones pedagógicas, tratan de adaptarlas a su currículo, sin embargo, desde el punto de vista administrativo, siguen trabajando bajo el “mecanismo de relojería” heredado del siglo XVI. Mecanismo que impide una verdadera educación para la libertad a través de la participación activa de los actores en las decisiones institucionales, y se vuelve represiva. La institución educativa se resiente con ello.

En el mundo entero, se consolidan planteamientos y ensayos pedagógicos que giran alrededor de la lucha contra la represión, la ampliación de los espacios de libertad y la defensa de la participación. En Colombia, salvo algunas excepciones, la educación formal sufre un vaciamiento en su misión, con una cultura escolar más fiel al formalismo, el activismo y el ritualismo que desamparan sus verdaderos fines.

La educación en su sentido pleno debe trabajar en función de una educación para la autonomía, como desarrollo moral y como desarrollo cognitivo. Es más fácil, aparentemente, desarrollar la segunda faceta. Digo aparentemente, porque no es posible construir conocimiento pleno, con creatividad y orientación ética, si no se ha llegado a un quicio moral. En otras palabras, la tecnología puede avanzar, con o sin sentido moral, pero el conocimiento que sí necesita de una educación para la autonomía, sólo avanzará si va de la mano de la autonomía moral. Se deben consolidar los mecanismos administrativos y políticos en función de la adquisición de la autonomía moral. Es desde esa autonomía que cada individuo en particular

¹⁴⁸ John Dewey, 2004, 109.

y la sociedad en general lograrán afianzar sus proyectos de justicia, en una forma irreductible a hedonismo, porque la felicidad no se define necesariamente por el poder. Se define por lo que es valioso para la sociedad, es decir sus valores morales que, contrario a quienes piensan que han desaparecido de las sociedades occidentales, sí existen en ellas y son los constitutivos de su bien moral.

Las pedagogías innovadoras del siglo XX, no han centrado su pronunciamiento alrededor de la organización escolar. Parece que rompen tal mecanismo, si lo consideran necesario. Sin embargo, sus planteamientos sí se han hecho alrededor de los valores propios de la ética cívica, principalmente aquellas corrientes con un marcado énfasis valorativo, distanciándose del autoritarismo de la instrucción como tal. Ya se había adelantado Kant en su momento cuando dijo que la enseñanza de la moral no se debía hacer por medio del castigo. Así lo enunció:

En la cultura moral se debe inculcar pronto a los niños el concepto de lo que es bueno o malo. Si se quiere fundamentar la moralidad, no hay que castigar. La moralidad es algo tan santo y tan sublime, que no se la puede rebajar y poner a la misma altura que la disciplina. Los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter. Consiste éste en la facilidad para obrar por máximas.¹⁴⁹

Josep M. Puig Rovira presenta una idea que al ir avanzando por ella, invita a revisar la administración de las instituciones educativas. Refiriéndose a las pedagogías que él denominó antiautoritarias dice:

Sin olvidar ninguna de las dimensiones educativas, centran su atención en el aprendizaje de la relación con los demás, de la vida en el interior de los grupos sociales, del reconocimiento de las normas y leyes de la colectividad, y de la participación en las instituciones.¹⁵⁰

El énfasis no es la instrucción, sino el libre desarrollo de la personalidad. Los autores de estas pedagogías antiautoritarias que cita Puig Rovira, han hecho ensayos diversos, desde los más radicales como Neill y la escuela de Summerhill hasta la comunidad justa de Kohlberg. Haciendo el recorrido de Puig Rovira, es posible encontrarse con que cada autor brinda mayor énfasis a alguno de los valores propios de la ética cívica: libertad, respeto activo, solidaridad, igualdad, justicia. Ellos, precisamente, deben situarse en las instituciones educativas porque ya están incorporados en la sociedad. Al respecto Cortina nos recuerda:

...la lógica axiológica demanda al menos tres cosas: respetar los valores positivos donde ya están incorporados, defenderlos en las situaciones en que se encuentren en precario, y tratar de encarnarlos cuando no lo están o cuando dominen los valores negativos.¹⁵¹

¹⁴⁹ Emmanuel Kant, 2003, 72.

¹⁵⁰ Jaume Trilla, 2001, 152.

¹⁵¹ Adela Cortina, 2007, 147.

7.1. LA LIBERTAD

Puig Rovira explica que Alexander S. Neill opinaba que lo importante es la motivación, no los métodos. La clave la brinda el deseo de aprender de los alumnos. Argumento tan antiguo como la educación misma. Es indudable que la falta de motivación empobrece cualquier proceso y la buena motivación nace del verdadero sentido de la libertad. En cualquier caso, la valoración no se impone desde ningún criterio autoritario, ello se traduce claramente en los principios de Summerhill. Puig los resume en los siguientes apartados:

- No adoctrinar ni dar instrucciones sobre cómo comportarse.
- No moldear el carácter.
- No provocar temor ni usarlo para inducir conductas morales.
- Permitir la autorregulación o capacidad de dirigirse libremente de acuerdo a impulsos que provienen del propio Yo.
- Reconocer que no se educa con palabras sino con actos o incidentes educativos críticos.¹⁵²

Puede decirse que los principios de Summerhill están direccionados para que los estudiantes se formen para llegar a ser personas capaces de razonar por sí mismos y argumentar correctamente, poniéndose a prueba a través de una institución que les brinda libertad. Sobre la libertad para razonar por sí mismo Nussbaum dice:

No habremos engendrado ciudadanos verdaderamente libres en el sentido socrático a menos que formemos personas capaces de razonar por sí mismas y argumentar correctamente, capaces de entender la diferencia entre un razonamiento con validez lógica y otro lógicamente débil, de distinguir entre la estructura lógica de un discurso y la verdad de sus premisas¹⁵³.

Es indudable que los postulados de Summerhill y la necesidad de generar personas capaces de razonar por sí mismas, rompen con el orden tradicional en el cual la obligatoriedad es la constante. Estoy de acuerdo con Puig, que es una escuela difícil de imitar. Sin embargo, hay que reconocer que sus postulados van dando respuestas claras al malestar que existe hoy, por parte de los alumnos, en las instituciones educativas actuales, malestar que se traduce en deserción escolar, apatía, vandalismo, rebeldía, etc.

7.2. EL RESPETO ACTIVO Y LA SOLIDARIDAD

Puig también cita la obra de Carl Ransom Rogers: su obra gira sobre la necesidad de trabajar en función de planteamientos positivos que respeten la autoimagen del otro en las relaciones interpersonales. Puig

¹⁵² Jaume Trilla, 2001, 165.

¹⁵³ Martha C. Nussbaum, 2005, 59

expresa que, para Rogers, las relaciones interpersonales que no respetan la autoimagen e imponen criterios externos de valoración de la experiencia, son el factor que desbarata la natural disposición a optimizar el propio desarrollo¹⁵⁴. Las formulaciones que Rogers hizo se denominaron pedagogía no directiva. Ellas se centran en el respeto por el otro. Puig las redacta en cuatro principios:

Todos los individuos tienen una tendencia innata a actualizar sus posibilidades vitales que se expresa en una capacidad natural de aprender; una capacidad que se activa cuando el sujeto está seguro de sí mismo, encuentra un clima de libertad y es valorado positivamente por parte de los educadores.

...

La no directividad es un principio que debe regir todos los intercambios humanos y en especial los educativos, de modo que nadie debe tomar en sus manos los procesos de crecimiento personal y formación de otras personas. Nadie aprende nada relevante bajo presión.

...

El aprendizaje centrado en el alumno supone que no hay desarrollo personal ni adquisición de conocimiento si no es a partir de la experiencia de cada sujeto. Nadie debe imponer significados a los demás y nadie aprende nada significativo al margen de sus intereses vitales.

...

Los educadores deben ayudar a los alumnos a desarrollar su impulso optimizador manifestando actitudes como la empatía, la autenticidad y la confianza. Cuando un alumno se siente personalmente reconocido se incrementa su rendimiento y el valor de lo que aprende.¹⁵⁵

También hay que reconocer que estos principios son difíciles de seguir cuando, precisamente, la concepción de educar se orienta bajo el criterio de la transformación del hombre-tal-como-es a la del hombre tal-como-podría-ser si se realizara en su naturaleza esencial. Es el punto donde es imprescindible la consideración de una moral laica, al amparo de una ética de mínimos, en el proceso educativo. La libertad, el respeto por el otro, la solidaridad, la igualdad, el diálogo, deben ser los valores de las comunidades educativas. Valores que a su vez, y sobre la vivencia, sean los que sirvan de sustrato en el proceso de perfección humana y la formación de cualquier clase de conocimiento.

7.3. LA IGUALDAD Y EL DIÁLOGO:

Puig, también nos presenta la denominada Pedagogía Institucional. En ella es fundamental el proceso de autogestión, amparado en el valor de la igualdad. Se concibe la escuela como un contexto social y político. Él es reflejo de la sociedad en que los estudiantes están inmersos, pero, a su vez, puede transformar el sistema social y político de esa sociedad, siempre y cuando la institución educativa haga las reformas necesarias en el campo pedagógico. Refiriéndose a la institución escolar como agente educativo, que es la consideración principal de la Pedagogía Institucional, Puig expresa: “Las

¹⁵⁴ Jaume Trilla, 2001, 167.

¹⁵⁵ Jaume Trilla, 2001, 169.

instituciones, y en especial las instituciones escolares, son agentes educativos; son el agente pedagógico por excelencia, por encima incluso de los educadores personales.¹⁵⁶

La Pedagogía Institucional, nos dice Puig, trabaja en dos niveles en forma simultánea: el análisis y la autogestión. Análisis que se fundamenta en un diálogo entre iguales y la autogestión que se practica acatando el proceso de prueba y error como parte del mecanismo, sin acobardarse cuando la crisis que genera el cambio aparezca. Para que esos procesos se den, es necesaria la limitación del poder y una actitud de tranquilidad y aceptación en el proceso.

7.4. LA JUSTICIA:

Por último, en el capítulo en referencia, Puig presenta las aportaciones de Kohlberg y la comunidad justa. Cabe destacar la diferencia que Puig establece entre el primer Kohlberg, que centra su teoría en el desarrollo del juicio moral de cada individuo, y el segundo, que reconoce las limitaciones de su teoría y acaba proponiendo un tipo de experiencia netamente participativa: la Comunidad Justa.

La Comunidad Justa no trabaja dilemas morales “de laboratorio”. Los estudiantes que hacen parte de la Comunidad Justa, no lo hacen solos. Como su nombre lo dice, es un proyecto que involucra una comunidad, pequeña -al nivel del aula-, o ampliada. Existen tres instituciones de regulación de la vida del colectivo: el grupo asesor, la reunión de la comunidad y la comisión de disciplina. El grupo asesor en el cual hay profesores y estudiantes prepara la reunión de la comunidad mediante el estudio de las propuestas del orden del día. En la reunión de la comunidad se debaten los problemas y se busca la solución más justa a sus problemas, orientados por criterios de justicia. La comisión de disciplina está formada por alumnos y profesores que participan en forma voluntaria y rotativa. Su función es mediar en las situaciones de conflicto personal o de clase. Pueden adjudicar castigos, cuando así lo decidan.

Los trabajos con La Comunidad Justa han sido más teóricos que prácticos y han tenido relativo éxito, se ha logrado generar un tono antiautoritario en la educación. Sin embargo, esos proyectos han tenido logros parciales, pues, otras realidades se imponen.

Aspectos como la imposición de criterios gerenciales en educación, que sólo miden el rendimiento en cuanto cantidad de conocimiento; la estrechez del tiempo escolar para el ejercicio del diálogo constructivo; la insensatez de las posiciones relativistas en cuanto a los valores propios de la comunidad; la interpretación de las experiencias antiautoritarias como un *laissez faire*; no han permitido que los valores propios de la escuela sean precisamente, los de las democracias liberales. Empero, son

¹⁵⁶ Jaume Trilla, 2001, 170.

efectivamente, las democracias liberales, las formas de gobierno que se nutren del sistema educativo del que se viene hablando. En palabras de Puig:

Si nos situamos en el ámbito de lo deseable nos parece un buen proyecto intentar que la tradición antiautoritaria contribuya a evitar una escuela colonizada por el instructivismo, la rentabilidad de los conocimientos y la competitividad. Desearíamos que la escuela se reforzara como espacio de formación personal y de aprendizaje cívico.¹⁵⁷

Los ensayos para romper el mecanismo de relojería sí se han hecho pero se impone la realidad en cuanto a la necesidad de estructurar los saberes y los presaberes, en otras palabras se abre un último cuestionamiento y es: ¿cómo trabajar en educación, paralelamente, en función de una autonomía en los saberes instrumentales y en función de una autonomía moral, reconociendo que tales autonomías hay que construirlas partiendo de la heteronomía?

Para ir dando una respuesta, sin caer en el error de denigrar acerca de lo que sí ha demostrado su utilidad, se puede decir que definitivamente, la estructuración de saberes y presaberes implica un orden al que responde muy bien el sistema horario, la parcelación de las asignaturas, el seguimiento de determinados marcos pedagógicos y didácticos de acuerdo con los recursos y la comunidad donde se trabaje... en fin todo lo que sí se hace en la escuela. Sin embargo ese orden debe ser atendido en tiempo parcial en la escuela para abrirse a otro sistema de ordenamiento donde se privilegie el intercambio de saberes (de esos que ya se trabajan en el tiempo en que rige el orden comeniano), la disciplina no autoritaria, el reconocimiento del otro, el diálogo entre iguales, la empatía, la autenticidad, la confianza. Tal ordenamiento reforzaría ya no sólo el capital humano sino también el capital social. Los deberes de los estudiantes se atenderían adecuadamente por los vicarios del conocimiento -los maestros-, la comunidad encontraría los espacios para acceder a la escuela y nutrirse de ella, los estudiantes encontrarían los espacios para utilizar, en función del desarrollo de sus propias ideas, las diferentes instalaciones de la escuela, los proyectos de “gobierno escolar”, “comunidad justa” etc. tendrían los espacios para desarrollarse sin transgredir el tiempo y el espacio de clase, de las asignaturas. En fin, se trabajaría al interior de la escuela optimizando su espacio y su tiempo y, los actores educativos, encontrarían menos resistencia que la que existe hoy, cuando todo el conocimiento y los sistemas de enseñanza se encuentran homogeneizados, como si todo lo que se enseña se pudiera hacer bajo una misma forma, en un mismo tiempo y pudiese ser evaluado bajo el mismo rasero.

¹⁵⁷ Jaume Trilla, 2001, 176.

8. LA CLASIFICACIÓN SOCIAL: EL PROBLEMA ÉTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO EN LAS DEMOCRACIAS LIBERALES

Por último, no se puede dejar pasar por alto lo que se podría perfectamente denominar el problema ético de la educación en las democracias liberales: la clasificación social. Ella nace de la confusión entre los fines y los medios, más específicamente, cuando una herramienta del proceso -la evaluación- se convierte en un fin. La evaluación como un fin, clasifica a los estudiantes de acuerdo a los niveles del conocimiento instrumental que demostraron alcanzar, o en su defecto, de acuerdo a los niveles de tal conocimiento que no lograron alcanzar, como si el proceso de perfectibilidad que pretende la educación, no fuera posible de continuar.

Los valores constitutivos de las democracias occidentales son la libertad, entendida como la posibilidad de que cada individuo se sienta dueño de sí mismo; la igualdad, en el sentido de la dignidad, es decir como la forma de tratar al otro como un ser único que merece consideración y respeto; solidaridad, como ese valor que hace que una persona ponga interés en los proyectos de otra, por tener esos proyectos importancia para todos, sin localismos ni egoísmos; el respeto activo, valor que afianza y se afianza en el verdadero respeto por el otro, precisamente porque es un ser humano valioso; el diálogo, como ese ejercicio desde donde se plantea el verdadero respeto por el otro, como ser humano que piensa y argumenta. Estos valores son el fundamento de una ética cívica que es donde se debe sustentar una educación para la autonomía. Estos valores deben ser el sustrato motivacional y ético-moral de la escuela como institución.

Sin embargo el deber ser y el hacer de la escuela como institución, giran alrededor del esquema más heterónimo de todos: el premio o el castigo, obtenidos desde la calificación académica de los estudiantes y de las instituciones educativas. Para empezar, los Estados controlan los niveles de instrucción que las instituciones educativas producen, a través de pruebas que miden y clasifican tanto a las instituciones como a cada estudiante. Clasificación que, quiéranlo o no, determina el prestigio del individuo y de la institución. Es decir que el prestigio nace de una medición que brinda una información sesgada, de carácter instrumental, en la que no intervienen los múltiples factores ético-morales, sociales, económicos y políticos que afectan a los individuos y a las comunidades sobre las que se practican las evaluaciones. La premisa es evaluar para mejorar, asunto que pierde su sentido cuando al no tener en cuenta las condiciones de las comunidades, tampoco se sabe qué hay que mejorar. Tal calificación afecta directa o indirectamente la meta de llegar a tener una educación para la autonomía, porque la base del debería ser no se sitúa sobre los valores propios de las democracias, sino sobre un conocimiento instrumental que apunta hacia el grado de productividad que los egresados de la escuela le brinden al sistema. En otras palabras el estudiante se convierte en mercancía.

Asumir al estudiante como una mercancía y mantener al margen del proceso evaluativo los valores de la Modernidad, van aislando, o mejor, no permiten que al sistema educativo accedan los verdaderos avances de las pedagogías innovadoras, que se han constituido en función de la construcción del conocimiento del estudiante, pensado éste como ser humano con capacidad de conocimiento y no como ente de conocimiento. Como lo expresa Luis Not: “No se trata en realidad de la autoestructuración del conocimiento sino del sujeto por sí mismo en tanto que sujeto cognoscente”.¹⁵⁸

Hay que reconocer, pues, que la pedagogía está pensada para optimizar el ejercicio educativo. Sin embargo, los sistemas educativos insisten en clasificar los individuos en función de un mercado laboral que se mueve en un parámetro costo beneficio.

Pues bien, el nivel escolar a que haya podido acceder cada individuo o el nivel de desarrollo cognitivo que pueda acreditar, son los parámetros con que se pretende clasificar a los seres humanos de hoy, asunto contradictorio con la consideración que se hace al acreditar la educación como un derecho amparado en el valor de la igualdad. Igualdad de oportunidades, que el mismo sistema educativo se encarga de negar, pues no sólo clasifica a los individuos, sino que no son los poco aventajados, los que reciban mejores apoyos didácticos, o económicos sino que, de hecho, ocurre todo lo contrario.

La escuela común de que habló Comenio es el equivalente de la educación básica actual, la cual no debe ejercer ninguna clasificación, debe ser el lugar donde se trabaja en forma estructurada los saberes y presaberes de los futuros ciudadanos, de acuerdo a su edad y desarrollo psicológico. Podría decirse que eso es lo que se hace, pero el proceso va acompañado de una clasificación permanente¹⁵⁹, que no le da ninguna respuesta a los individuos de perfil bajo y a los así llamados “mediocres”. Es el cruel engaño de todo el sistema de evaluación que está concebido para brindarle oportunidades a “los mejores” y dejar a la deriva a los menos cualificados. Ellos también son seres humanos con sentido de dignidad que hacen parte de la sociedad democrática, que dice ampararlos bajo los mismos valores.

Debo aclarar que dentro de las políticas propias de las democracias, donde se ha implementado el Estado del Bienestar, el Estado se hace cargo total o parcialmente de las personas con discapacidades y problemas sociales. El derecho a la igualdad de oportunidades que debe brindar la educación se compensa y equipara con el de la justicia distributiva. Sin embargo, en las democracias donde no se ha logrado llegar al Estado de Bienestar, el uso de los esquemas evaluativos en educación, al servicio de los sistemas económicos, se convierte en un mecanismo francamente antiético y cruel por el carácter de ente clasificador que termina adquiriendo. El uso instrumental de tales evaluaciones le resta a esas

¹⁵⁸ Luis Not, 1979, 122.

¹⁵⁹ Aprobación o reprobación de cursos, grados filtro, puntuación de las Pruebas de Estado tanto para estudiantes como para instituciones.

democracias la posibilidad de hacer que la educación formal sea, precisamente, la formadora de esos futuros ciudadanos emancipados y constructores de una sociedad civil.

Ahora bien como de lo que se trata es de brindar una educación para la autonomía, cualquiera que sea el grado en que se encuentre la democracia, hay que reconocer que ese planteamiento siempre estaría condicionado a las circunstancias culturales, jurídicas, políticas, sociales y económicas de cada democracia en particular. Es esta, entre otras, la razón para analizar la cultura y la legislación de la educación colombiana desde los mínimos éticos de una ética cívica, y argumentar desde ese análisis, la posibilidad o no, de que sea la escuela, valiéndose de los presupuestos pedagógicos, el espacio para la formación de ciudadanos autónomos conformadores de una sociedad civil crítica y proactiva.

CAPÍTULO III.

LA CULTURA Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANAS ANALIZADAS DESDE LOS MÍNIMOS DE UNA ÉTICA CÍVICA

Colombia, reitero, posee un sistema educativo formal modernizado que ha dado frutos importantes, analizados desde la lógica de una razón instrumental. Por otro lado y considerando su diario acontecer, debe afrontar un problema de corrupción preocupante que no solo desangra su economía, sino que sitúa al país como un gran transgresor de los derechos humanos. Todo ello le resta confianza ante la comunidad internacional y desmoraliza a sus habitantes. Desde su sistema judicial y de sus órganos de control, se le informa al país, que se está haciendo un trabajo exhaustivo para combatir la corrupción. Pero tal trabajo no parece fuese suficiente, pues ella, la corrupción sigue campeando en los ámbitos público y privado. Es la razón para acudir a planteamientos éticos que acompañen los procesos de la formación moral de cada ciudadano. En otras palabras hay que situar la solución al problema en su sistema educativo, trascendiendo la razón instrumental, asumiendo la educación como educación para la autonomía.

También es importante reconocer como se verá a lo largo del desarrollo del capítulo, cómo en Colombia los ciudadanos y sus dirigentes enfocan los problemas. Ellos, en primer lugar aceptan las circunstancias negativas de su acontecer como un es así. También hacen reformas – lo que ocurre permanentemente -, valiéndose de las recomendaciones de otros, pensando que lo que funciona en otras latitudes debe producir los mismos efectos en el propio contexto. Igualmente, como también ha pasado en Colombia, se apuesta por revoluciones - inclusive armadas-, que supuestamente traerían la cura a todos los males sociales, pero el asunto ha terminado generando una gran Desesperanza Aprendida¹⁶⁰. Empero, es mi parecer, que para salirle al paso a esa desesperanza, se debe aprovechar un proyecto moderno, como el que marcó la actual Constitución Colombiana. Se debe trabajar con planteamientos sesudos, coherentes y viables, que tengan en cuenta el contexto propio y el funcionamiento de la escuela. Es la razón para concretar este análisis. Él corrobora la hipótesis inicial y abre el camino para una propuesta, que enriquecería el quehacer educativo formal colombiano, como mínimo, -y esto ya sería más que suficiente-, con los valores de una ética cívica. Tal propuesta se esboza como un planteamiento de ética aplicada. Ella refleja cambios de fondo y de forma, pensados como respuesta tanto a las conclusiones generales como a las particulares, que se desprenden del análisis actual.

¹⁶⁰ Me refiero a la Desesperanza Aprendida como ese proceso donde se generan expectativas en forma reiterada sobre un mismo tema, hasta llegar al punto donde las personas no creen y se cae en una anomía que hace parte del problema y de la que es difícil salir.

1. POSIBILIDADES Y CONTRADICCIONES DE LA CULTURA Y LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA COLOMBIANA

Para llevar a la escuela colombiana los mínimos de una ética cívica es necesario comprender el marco legal (el cual brinda o no la posibilidad formal de hacerlo), y la cultura dominante en la que la escuela está inmersa. La comprensión de ambos aspectos entregaría elementos que brindarían la posibilidad de abrir un planteamiento que permita permear la cultura, para que los valores propios de la democracia, retroalimenten su sustrato desde la educación formal. En otras palabras que sea la escuela la que, con asiento en la cultura misma, sea la que permita, a su vez, la transformación de esa cultura.

La historia de Colombia es reciente y su carta de navegación es aún más reciente. El país ha nacido de nuevo con una constitución que ha sido diseñada, desde su más profundo sentido democrático, para darle un marco jurídico moderno a sus instituciones.

El pueblo colombiano, aún sometido a fuertes presiones económicas, políticas y sociales, tanto desde su realidad interna como desde su relación con las demás naciones del mundo, y consciente de las dificultades que encerraba su marco legal, apoyó por medio de un plebiscito la conformación de una Asamblea Nacional Constituyente en el año 1991. Ella, se conformó por ciudadanos procedentes de todos los estamentos de la sociedad, elegidos por el pueblo a través del voto. Esos ciudadanos crearon, en amplia deliberación, nuestra constitución de 1991, la cual se ha venido consolidando como un reto ante las instituciones y exige cada vez más el paso hacia la Modernidad, no sólo entendida como modernización y desarrollo económico, sino como proceso donde cobran sentido la autonomía y la dignidad humana.

Es importante acotar aquí, que en el lapso comprendido entre las constituciones de 1886 y la de 1991, Colombia debió sufrir un fuerte y acelerado proceso de acondicionamiento político, social y económico. Debió romper su estructura premoderna de producción, ha debido efectuar un nuevo acomodo social y ha intentado hacer un nuevo manejo de la política. Todo ello en un tiempo relativamente corto y bajo condiciones francamente hostiles, para acondicionarse a la Modernidad, a la que ha accedido por vía de un crecimiento económico, que ha girado en torno a intereses foráneos. Ese desarrollo económico ha hecho crisis en cuanto a su capacidad transformadora de las condiciones sociales, generando un caos social y político como ya se describió en el capítulo I. Tanto las contradicciones, como la necesidad de hacer parte de un proceso de modernización más integral, más acorde con el de otras democracias occidentales, fueron los factores que crearon las condiciones para el surgimiento de la nueva constitución que proporcionó el marco legal, necesario, pero no suficiente para resolver los conflictos existentes. La solución a los conflictos, sólo llegará cuando la capacidad de diálogo y concertación obtenidos, bajo una identidad propia y por medio de pactos racionales, triunfen sobre las vías de hecho vinculadas por sí

mismas a la lógica del autoritarismo y la fuerza. Superando la idea de que algún Leviatán -ejercitado desde el monopolio de la fuerza-, vigilante de un pacto estratégico, sea el “salvador”. Tal solución debe proceder del proceso educativo, antes de que las nuevas fuerzas de ese novel fenómeno llamado “globalización”, que diluye las barreras políticas y pone en entredicho la gran política internacional, deje al Estado Colombiano a merced de claros intereses económicos -como ha venido ocurriendo- y al final termine engulléndonos a todos.

Volviendo a la constitución del 91 y su proyección en la vida socio-política del país, es posible ver que las estructuras premodernas que aún afectan las formas de producción y la organización social y política, con hincapié en el vasallaje, ya no encajan en nuestro nuevo marco constitucional.

Sin embargo, tal vasallaje sobrevive, no sólo al interior de las instituciones sino que se ejerce desde los organismos internacionales. Así lo expresa Alberto Martínez, refiriéndose a la dependencia con que ha debido funcionar el país: “Con la planificación de la economía se inicia la intervención sistemática de la Administración Pública en los asuntos de la vida nacional”¹⁶¹. Intervención que se convirtió en imposición. “...Los organismos financieros internacionales y los países industrializados imponen como requisito para la asignación de créditos el establecimiento de los planes de desarrollo”¹⁶². Imposición que afecta las diferentes instituciones del Estado. Para el caso de la educación, el ideario de la formación del ciudadano es cambiado por el de la formación de un individuo productivo. Sobre ello, de nuevo Martínez dice:

Presenciamos ahora un cambio en la óptica que, si bien no excluye la noción de ciudadano, la desplaza, colocando como fin social de la educación la formación del hombre como individuo productivo, es decir como pieza fundamental en el engranaje económico y en las relaciones de consumo.¹⁶³

Todo ello contribuye a ahondar en el desfase, del que ya se hablaba, pues el ciudadano se convierte sólo en individuo productivo o consumidor y es la razón por la cual las contradicciones en la forma de hacer política y de administrar la cosa pública se hacen cada vez más insostenibles dentro de una democracia. El país atraviesa una crisis profunda en su Estado de Derecho, que debe resolverse con el concurso de los ciudadanos y sus instituciones.

Colombia si ha logrado arribar a la Modernidad en su Constitución Política y, en algunos sectores de su geografía y de la sociedad, se ha logrado asistir a la modernización, pero el sentido pleno de la Modernidad, que nació como producto de cuestionar las antiguas verdades, amparadas en la revelación, con argumentos nacidos de la racionalidad, sólo existe en el imaginario de algunos. La modernización,

¹⁶¹ Alberto Martínez Boom, 2004, 83.

¹⁶² Alberto Martínez Boom, 2004, 83.

¹⁶³ Alberto Martínez Boom, 2004,84

tanto en Colombia como en Latinoamérica, se ha efectuado a la luz de la razón estratégica, al servicio de un bienestar. Como parte de ello la institución educativa, que es la que nos atañe en el presente planteamiento, quedó sometida a lo que se denominó racionalización de la administración educativa, que consistió en un grupo de acciones que hicieron de la educación el factor preponderante para lograr el desarrollo económico. Sin embargo, excluyó los principios alrededor de los cuales se construyó la pedagogía y la educación en su sentido más amplio;

El conjunto de las acciones emprendido en el campo de la racionalización de la administración educativa por los gobiernos de la región, que compartían la visión de la educación como un factor de desarrollo económico, como una inversión rentable, como un factor que permite la movilidad social, como una empresa que, como tal, tenía que ser analizada en términos de eficacia externa y rendimiento interno. Nada tenía que ver esta educación con aquella que veían y de la que hablaban los pedagogos y políticos de las primeras décadas del siglo XX. Evidentemente se trataba de otra cosa.¹⁶⁴

Situar la educación como una simple aliada del desarrollo económico, que parece es lo que le importa a quienes gobiernan, es ponerla al nivel de épocas históricas ya superadas en los países industrializados. Razón tenía Kant cuando hablaba con desconfianza del apoyo que los príncipes daban a la educación. Él decía: “cuando dan dinero con este propósito hay que atenerse a su parecer, porque trazan el plan”¹⁶⁵. Igualmente, anhelando un estado futuro más perfecto decía respecto a lo que interesaba propiamente al príncipe, respecto de la educación de sus súbditos: “De sus súbditos desea, a lo más, cierta habilidad, pero solamente para poder servirse de él, como mejor instrumento de sus propósitos.”¹⁶⁶. Pues bien, aunque Colombia no ha sido nunca una monarquía sí ha debido someterse al vasallaje de su clase política y de los organismos internacionales, como ya se había expresado.

En fin, puede decirse que la razón estratégica, si bien ha logrado, por medio de avances tecnológicos, grandes transformaciones en la forma de vivir, no ha logrado cubrir sus metas en lo económico y lo social, y menos aún, para el mayor número de personas.

En la actualidad, sólo una franja cada vez más estrecha de nuestra sociedad ha arribado al tan ansiado bienestar. Por tanto el proyecto de Modernidad debe avanzar acudiendo a planteamientos que circunscriban el bien moral, no sólo en el placer del bienestar material, sino que recupere lo que realmente produce felicidad: el sentido de la dignidad que hace a cada ser único, precisamente porque es irrepetible y porque niega la posibilidad de equiparlo con algo que no sea él mismo. El bien moral ya no podrá ajustarse a ninguna verdad revelada o a las imposiciones ideológicas o doctrinarias. Estas, precisamente, han encontrado suelo nutritivo en Colombia como fórmulas salvadoras ante los estados carenciales. El

¹⁶⁴ Alberto Martínez Boom, 2004, 102.

¹⁶⁵ Emmanuel Kant, 2003, 37.

¹⁶⁶ Emmanuel Kant, 2003, 38.

bien moral debe ser construido sobre las valoraciones que las diferentes fracciones de la sociedad y las diferentes etnias que nos conforman, han ido construyendo alrededor de lo que humaniza. Es la razón por la que hay que enriquecer una moral cívica al amparo de unos mínimos éticos. Esos mínimos éticos deben sustentarse en conceptos de dignidad y autonomía, que permitan que emerja cada ser humano como fin en sí mismo. Conceptos que no se forjan en el aislamiento, el egoísmo o la imposición, sino en el seno de la sociedad, cultivando ese núcleo de valores morales compartidos con otros pueblos, que se han consolidado en su proceso de supervivencia y conformación social. Aquellos que las sociedades occidentales ya reconocen como los valores sobre los que se han construido los Derechos Humanos: libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo. La herramienta fundamental para el cultivo de esos valores es precisamente el diálogo, considerado como el proceso que permite a los seres humanos llegar a acuerdos racionales, justamente, porque en un verdadero diálogo el otro es reconocido como ser autónomo por ser un interlocutor válido que está en capacidad de efectuar juicios morales con carácter universalizable.

La institución educativa es, a mi parecer, fundamental en el proceso del afianzamiento de los valores de una ética cívica para abrir el camino en ese proceso de modernización de la sociedad, que se viene reclamando en Colombia. Ella, la institución educativa, es quien posee una enorme incidencia en el desarrollo moral con vista a un futuro, no sólo próximo, sino lejano. Por tal motivo es importante revisar desde el punto de vista de un planteamiento ético moderno la nueva legislación y analizarla en cuanto a lo que le concierne a la institución educativa.

En efecto: la actual legislación colombiana acoge planteamientos modernos para todas sus instituciones, incluyendo la educativa. Así está claramente expresado, por ejemplo, en el Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia ante la 46ª conferencia internacional de educación de Ginebra, dice:

Se puede afirmar que Colombia tiene un marco institucional, de normatividad y de política en torno al proceso educativo que augura seguir avanzando con paso firme hacia las metas de calidad y pertinencia de la educación.¹⁶⁷

Sin embargo, citas como éstas no pueden llamar a engaño acerca de lo que se viene denominando metas de calidad y pertinencia de la educación. Para no caer en él hay que tener en cuenta que: 1. En el ámbito de la enseñanza, se ha intentado aumentar la productividad en la escuela, dejando atrás el humanismo pedagógico, que supone que en el centro del proceso educativo hay una interacción orientada a habilitar a los individuos para la creación del acto de valorar. 2. En los decretos que orientan la vida institucional de la escuela, la visión economicista y tecnocrática, como lo afirma Martínez, se orientan hacia una posición

¹⁶⁷ Ministerio de Educación Nacional, 2001, 3.

distinta a la que la pedagogía ha buscado orientar. Esa visión economicista y tecnocrática, propone el adiestramiento y la instrucción del individuo, y hace ver la educación como una actividad sectorial que demanda recursos y produce resultados¹⁶⁸. En otras palabras la educación dejó de ser formación. Según Ratinoff:

Es significativo anotar que el paso de la hipótesis a la prescripción implicó formalizar de una manera radical el concepto de “capital humano” y reducir la preocupación por los aspectos sustantivos de la educación y por la organización de los procesos docentes a un problema de mero uso eficiente de los recursos lo que se ganó en elegancia retórica formal se perdió en contenido.¹⁶⁹

3. Como consecuencia de lo anterior ha sido muy difícil extraer de la legislación su verdadera esencia. Precisamente, el desorden subsiste porque queriendo aclarar lo que no lo está, se produce más legislación que la que quizás se puede asimilar. Es pues, esa maraña entre fines y medios, lo que produce tal cantidad de decretos que “renuevan” y excluyen los dictámenes de otros, que nunca parecen ser suficientes.

Buscando rescatar el humanismo pedagógico, analizaré los planteamientos modernos en lo que concierne a la educación formal, que comienza a ser regulada en la constitución del 91, continuando en su camino hacia la especificidad con la ley general de educación, con los decretos reglamentarios 1860 y otros que traeré a colación en la medida que demuestren su aporte o no, con los postulados de una ética cívica que, como se analizó en el capítulo anterior, son los que brindan la verdadera dimensión en cuanto a la entrada a la Modernidad, no sólo desde la dimensión pedagógica sino desde la dimensión ética.

Conceptos como: el de hombre, como ese ser investido de dignidad; autonomía, como la posibilidad de considerar al otro como interlocutor válido; deben ser el sustrato para insertar los valores de una ética cívica. Igualmente, los postulados y valores de una ética cívica, -libertad, igualdad, solidaridad, respeto activo, diálogo-, serán el telón de fondo de este análisis. También trataré de argumentar sobre las situaciones que le restan al espíritu constitucional sus posibilidades como referente de la Modernidad, aún desde el marco legal. Igualmente describiré situaciones que se presentan en la cotidianidad y en la forma de implementar los códigos, que responden más a nuestra idiosincrasia premoderna, encarnada en un vasallaje económico y politiquero, que al espíritu moderno de la ley.

Para empezar a describir ese marco de contradicciones asumo la visión de Martínez, que analizando las situaciones a las que se ha visto enfrentado el país en su carrera por modernizarse, reseña la paradoja que impera en lo que ha denominado la fábula del crecimiento o fuga hacia delante; que consiste en hacer creer que la educación es el instrumento idóneo para la reproducción del sistema imperante y al mismo tiempo el sistema le niega a los ciudadanos la consecución de las metas propuestas, desde el sistema

¹⁶⁸ Alberto Martínez Boom, 2004, 124.

¹⁶⁹ L. Ratinoff, 1994, 19.

educativo. Tal contradicción, se presenta en forma más radical ahora, en los albores del nuevo milenio, bajo los paradigmas de la globalización, que en la época expansiva de la década del setenta del siglo XX. Textualmente, Martínez expresa así la incapacidad del Estado para ponerse a tono con las exigencias que la fábula del crecimiento exigía:

El crecimiento y la complejidad de la administración corrieron a la par con su inflexibilidad e ineficacia: la resistencia de los cuadros burocráticos, la diversidad de funciones, la heterogeneidad de las normas y la proliferación de tramites fueron el pan de cada día. En general, terminaron estableciéndose diversos niveles que necesariamente no contemporizaban.¹⁷⁰

El Estado actual, como se observará, no ha superado sustancialmente tal estado de inflexibilidad e ineficacia y los diversos niveles en que se ha separado la educación formal siguen sin contemporizar.

2. LA CONSTITUCIÓN COLOMBIANA MIRADA DESDE LOS POSTULADOS DE LA ÉTICA CÍVICA

Asumiendo los conceptos de dignidad y autonomía desde un referente moderno y considerando a la autonomía como la virtud a alcanzar en la educación actual, puede verse que la Constitución colombiana hace referencia a estos aspectos, los cuales a la luz de una ética de mínimos se pueden interpretar así:

Respecto a la dignidad, la Constitución Colombiana, en su Título 1, “De los principios fundamentales”, en su artículo 1, dice:

Colombia es un Estado Social de Derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el derecho a la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Fundamentos, que para llenarlos de contenido, deben considerar a cada colombiano como un ser único, y como tal ha de ser tratado, aún siendo el interés general otro de los fundamentos de nuestro Estado de Derecho. Ahora bien, Cortina expresa que es sobre la Razón donde está expresado el sentido del individualismo, es pues sobre esa razón, sobre la que se construye el sentido del bien moral de la Modernidad, involucrado en las constituciones modernas, dentro de las cuales, la colombiana no es la excepción. Tal individualismo, no es concebido bajo un sesgo egoísta. Se hace necesario comprenderlo, como un individualismo que concibe el bien moral, no como la búsqueda de la felicidad individual, sino como la búsqueda de lo que humaniza, que es lo que permite consolidar el sentido de dignidad con el del interés general. Tal fortalecimiento se realiza en el proceso de desarrollo moral, no sólo de los individuos,

¹⁷⁰ Alberto Martínez Boom, 2004, 124.

sino de los pueblos. En otras palabras, construyendo la autonomía moral. Cortina al respecto aclara:...la autonomía tiene, pues, en principio dos lados: la capacidad de auto-obligarse y la de optar por leyes expresivas de la humanidad”. Sobre las leyes expresivas de la humanidad también dice “no (son) las que cada individuo se daría a sí mismo según sus peculiares características, sino aquellas leyes que considera dignas de convertirse en leyes de la humanidad”¹⁷¹.

Respecto al interés general o bien común, la Constitución, tiene como fuente inicial de sustentación a la familia, es así como en su Artículo cinco, la Constitución del 91 dice: “El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad”. Con este artículo, no sólo se plantea a la persona como ciudadano de derecho, sino como ser que encarna unos derechos inalienables, precisamente por poseer dignidad. Tal condición se proyecta en la familia. En ella, quien no es ciudadano de derecho, por ser menor de edad, al menos lo es al interior de una familia que tiene la obligación de ampararlo, bajo la tutela de padres o acudientes, que sí son ciudadanos con pleno uso de ciudadanía. Bajo estas consideraciones; el derecho a la vida, a la libertad, a la igualdad de oportunidades, al respeto, al reconocimiento; se consolidan y amparan en el reconocimiento de la familia como institución básica de la sociedad.

Es precisamente la familia desde donde el individuo inicia su proceso de educación, que se continúa formalmente en la escuela. De acuerdo a los nuevos marcos legales, la educación formal, no puede seguir ajena a la familia sino que debe aunar esfuerzos con ella para hacer más coherente el proceso de socialización de niños y jóvenes, asunto que, no sólo ya está en los marcos legales, sino en las ideas, pero apenas si se consolida en las creencias.

Volviendo a La Constitución del 91, en su artículo 21, dice que garantiza el derecho a la honra. La honra, que es la cualidad que reconoce la dignidad humana, diferencia a cada ser humano no sólo de los objetos sino también de otros seres humanos. Por tanto, se puede interpretar que es la Constitución la que no permite que ningún ser humano sea considerado como un objeto intercambiable por otro ser u objeto. Este fundamento de la ley, también parece que está en las ideas pero no en las creencias y la educación como estratificadora del nivel social de las personas, contribuye a la objetivación de ellas.

Pues bien, trayendo a esta argumentación el concepto de virtud y para no hablar de él como un concepto vacío, hay que comprender que la virtud en el pensamiento moderno, se afianza en la autonomía. En el mundo real, cobra sentido ese concepto de autonomía, cuando se considera al ser humano como interlocutor válido, pues es a través de los actos de habla como cada ser humano manifiesta su yo y lo hace partícipe ante los otros de una manera racional, en el mundo de la vida. Es éste el espacio que hay

¹⁷¹ Adela Cortina, 2007, 105.

que proporcionarle al menor de edad en su socialización en la escuela para que al llegar a ser adulto también esté capacitado en el ejercicio de su autonomía.

3. LA AUTONOMÍA EN LA EDUCACIÓN COLOMBIANA.

La autonomía afianzada bajo el argumento de reconocer al otro como un interlocutor válido, acompañada de los valores propios de una ética cívica, precisamente por ser los valores guía de los derechos humanos, hay que buscarlos en la actual legislación y determinar en el mundo de la vida de la escuela, si ellos logran situarse o no. Separaré en varios apartados esos argumentos para ir teniendo claridad.

MARCO LEGAL

En cuanto a la educación, puede decirse que el principio de autonomía, que considera al otro como un interlocutor válido, está presente en su legislación.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

La Ley General de Educación reitera en sus fines, el libre desarrollo de la personalidad y el desarrollo de la capacidad crítica. Igualmente, puede decirse que los fines de la educación colombiana corresponden perfectamente a la acción inteligente de la que Dewey hablaba cuando decía que debía haber un método general o planteamiento general de acuerdo a unos fines. Los fines de la educación colombiana están descritos en el artículo 5° de la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación). Aún cuando ellos no están inscritos en ninguna clasificación, los separaré en dos grandes aspectos que tienen que ver con lo que he denominado educación para la autonomía: la instrucción, en cuanto a la educación para el conocimiento instrumental y la tecnología y, la educación para el desarrollo moral, en cuanto a la educación en los valores de una ética cívica que fundamentan la autonomía. Hay que resaltar que, al ir avanzando en la especificidad de los marcos jurídicos y en las facultades del Estado como regulador de los procesos educativos, se podrá desvelar el fuerte énfasis sobre los fines que cobijan el primer aspecto y el ahogo de los fines que cobijan el segundo aspecto.

a. FINES QUE ATIENDEN LA INSTRUCCIÓN

Numeral 5°: La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber.

...

Numeral 7º: El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones.

b. FINES QUE ATIENDEN LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL EN EL MARCO DE LOS VALORES PROPIOS DE UNA ÉTICA CÍVICA

Numeral 1º: El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos. **-Libertad-**¹⁷²

...

Numeral 2º: La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad. **-Respeto, libertad, solidaridad, igualdad, diálogo-**

...

Numeral 3º: La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. **-Solidaridad, respeto, diálogo-**

...

Numeral 4º: La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios. **-Respeto, diálogo-**

...

Numeral 6º: El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad. **-Igualdad, solidaridad, diálogo-**

...

Numeral 8º: La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con Latinoamérica, y el Caribe. **-libertad, solidaridad, diálogo-**

...

Numeral 9º. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. **-Libertad, igualdad, diálogo-**

...

Numeral 10º: La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la Nación. **-Solidaridad, respeto, diálogo-**

...

¹⁷² En este numeral y todos los que sigue los valores en negrilla son más y no son más que insinuaciones sobre los valores específicos contenidos en cada fin.

Numeral 11º: La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social. **-Libertad, igualdad, diálogo-**

...

Numeral 12º: La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. **-Libertad, igualdad, solidaridad-**

....

Numeral 13º: La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo. **-Libertad, igualdad-**

Encabezados como adquisición de conocimientos, acceso al conocimiento permiten pensar en diferentes grados de instrucción, pero esos otros encabezados como: pleno desarrollo de la personalidad, formación de la personalidad, la formación para facilitar el respeto, la formación del respeto a..., estudio y comprensión crítica, promoción y prevención...hablan de procesos que deben ocurrir alrededor de experiencias significativas. Una experiencia significativa no ocurre alrededor de una clase magistral, ni en una experiencia de laboratorio. Es algo que se enraíza en el mundo de la vida, que responde a necesidades propias del estudiante, que busca impactar y que se articula con otras esferas, hasta obtener una construcción que trasciende ese su mundo. A la altura de este texto ese algo, refiriéndose a ese renovado humanismo al que se debería acceder en la educación colombiana, se refiere a lo que debe ocurrir. Parafraseando a Hoyos:

...en clave intersubjetiva comunicacional, en la que puedan articularse las dimensiones de lo moral, lo ético, lo político e inclusive lo religioso sin devaluar los aportes del conocimiento científico para el progreso cualitativo de la condición humana...¹⁷³

Articulación que se constituye en horizonte de horizontes, sin agotar las condiciones de posibilidad del conocimiento. Asumiendo el conocimiento, cualquiera que sea el estado o nivel en el que éste se tenga que trabajar, como el punto de partida para la comprensión y quizá transformación del mundo de la vida en el que todos los actores de la comunidad educativa están inmersos. Volviendo a Hoyos:

Estamos buscando un sentido renovado de humanismo que conserve lo mejor de toda la tradición humanista, su sentido de educación como formación, y que a la vez integre en los procesos educativos los retos de la ilustración y la modernidad, sin caer en los reduccionismos del cientifismo ni del moralismo...¹⁷⁴

¹⁷³ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación, 2008, 20

¹⁷⁴ Guillermo Hoyos Vásquez, 2007, 40.

Pues bien, poseer un conocimiento no significa responder por él. Los maestros, los libros, los programas televisivos, algunos programas educativos de las nuevas tecnologías, pueden transmitir conocimientos, de hecho todos lo hacen. Es más, es abrumadora la cantidad de conocimiento que se debe transmitir hoy día para que a una persona se la pueda considerar erudita. Pero, hacer que ese conocimiento transforme las estructuras creativas, éticas y estéticas del individuo es algo que solamente puede ocurrir bajo un ambiente rico en valores morales, en oportunidades de crear y bajo diferentes formas de expresión que nada tienen que ver con evaluaciones de cantidad de conocimiento adquirido, de juicios de valor estético al amparo, únicamente, de las valoraciones de los adultos empoderados por el sistema educativo o, finalmente, de una creatividad que debe funcionar únicamente, en tiempos limitados y en espacios limitados.

c. OBJETIVOS COMUNES A TODOS LOS NIVELES DE LA EDUCACIÓN FORMAL.

Regresando al marco legal de la educación colombiana, en apoyo de los fines, se enuncian los objetivos. La Ley General de Educación en el título II, denominado: Estructura del servicio educativo, en el capítulo 1 sobre la Educación Formal, en el Artículo 13 Objetivos comunes de todos los niveles, dice:

Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a:

- Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus derechos y deberes;
- Proporcionar una sólida formación ética y moral y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos;
- Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad.
- Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable;
- Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional;
- Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional;
- Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y
- Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos.

De nuevo, son bien atinentes estos objetivos en cuanto al renovado humanismo de la educación colombiana.

IMPLEMENTACIÓN LEGAL DE LOS FINES EDUCATIVOS

Refiriéndose a la implementación legal que atiende esos fines El decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la ley de educación en sus aspectos pedagógicos y organizativos generales, resalta que las normas deben ir en función del mejor desarrollo del proceso de formación de los educandos. Además hace hincapié en que el educando es el centro del proceso educativo, y que el objeto del servicio educativo es lograr el cumplimiento de los fines de la educación. Por tanto, el educando ha de ser, en el caso de la educación formal, el ser humano sobre quien gira toda esa concepción de hombre, de dignidad, no sólo como individuo que la debe internalizar, sino como ser que debe ser tratado de acuerdo con esa concepción, en su propio proceso de formación.

Sin embargo y, a medida que se va desarrollando el decreto, empiezan a aparecer asuntos que le restan fuerza al logro de muchos de los fines y objetivos de la educación. Igualmente, el decreto pierde su esencia no sólo en la debilidad de alguno de sus artículos, sino que muchos de ellos son derogados posteriormente por otros decretos y por leyes que vuelven y activan el sentido hacia una educación instrumental, como se podrá esbozar más adelante.

Un buen ejemplo puede verse en el análisis del decreto 1860 que atiende entre otros varios temas álgidos como son: la delegación de la responsabilidad, las obligaciones de la familia ante el proceso de educar, y diferentes aspectos en lo que se ha denominado educación básica.

a. RESPONSABILIDAD DE LA EDUCACIÓN

La responsabilidad de la prestación del servicio educativo en la medida que se reparte entre el Estado, la familia y la sociedad, se diluye. Igualmente ocurre con la excesiva reglamentación que de esa responsabilidad se ha ido dando al nivel de las entidades del Estado, llegando a tal grado, que hacerla cumplir se convierte en asunto de legistas, jueces y abogados, quedando los ciudadanos del común -y peor aún, los menores de edad- sin derechos que exigir.

b. PRESTACIÓN DEL SERVICIO EDUCATIVO

El mismo decreto, el 1860, en su capítulo I, habla de la prestación del servicio educativo en tres apartados. Ellos textualmente son: responsabilidad de la educación de los menores, obligaciones de la familia y el servicio de la educación básica. La lectura sobre estos apartados determina que la responsabilidad la tienen el Estado, la sociedad y la familia, quedando, a su vez, la responsabilidad del Estado reglamentada por tres leyes más: la Ley 60 de 1993, que regula la distribución de competencias de carácter administrativo de los entes territoriales y la distribución de recursos para el sector educativo y de

salud, la 115 de 1994 o Ley General de Educación, y la ley 715 de 2001, por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política de Colombia y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Desde el reconocimiento de ese amplio marco legal se va percibiendo cómo la responsabilidad del Estado se va enmarañando en una interminable relación de mandatos que por vía jerárquica diluyen esa responsabilidad. El informe de progreso educativo Colombia, denominado “Entre el avance y el retroceso”, expresa:

Las normas -Ley 60 de 1.993 y Ley 115 de 1.994- que definieron las responsabilidades de cada uno de los niveles administrativos (nación, departamentos, distritos, municipios e instituciones educativas) son ambiguas, lo que generó gran confusión al punto de que ninguna de ellas asumió plenamente sus funciones se crearon grandes ineficiencias y desperdicio de recursos.¹⁷⁵

Igualmente, el decreto 1860 muestra esa indeterminación: en el apartado acerca de la responsabilidad de la familia dice textualmente:

Los padres o tutores del menor sólo podrán ser eximidos de esta responsabilidad, por insuficiencia de cupos en el servicio público en su localidad o por incapacidad insuperable física o mental del menor, para ser sujeto de educación.

Se hace claro que desde su concepción los legisladores disculpan las posibles insuficiencias, no sólo de la familia, sino las del Estado, dado que precisamente la falta de cupos para la educación básica o la incapacidad insuperable física o mental - sin que se especifique el grado de esa incapacidad que la hace insuperable -, deteriora el derecho a la igualdad sobre el que se construye el derecho a la educación en las constituciones modernas. En todo caso, el capítulo I del decreto 1860, va delimitando la aplicación del decreto, acerca de la obligatoriedad de la educación, principalmente (puede leerse únicamente) a lo que se ha llamado educación básica; sobre ella dice:

Todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica, que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado comunitario, cooperativo solidario o sin ánimo de lucro.¹⁷⁶

Más adelante expresa, refiriéndose a los menores de edad que por algún motivo no se hayan incorporado a la escuela en el momento adecuado: ...si se encuentran (los menores) entre los cinco y los quince años,

¹⁷⁵ OPREAL, Fundación Corona, Corpoeducación, 2003, 25.

¹⁷⁶ El denominado aquí Carácter del Establecimiento Educativo es uno de los aspectos que le resta al Estado su obligatoriedad, pues, aunque parezca un asunto de simple oferta educativa; el apoyo político y económico de unos establecimientos y la falta de los mismos para otros, marcan la diferencia.

deberán incorporarse al grado de la educación formal que se determine por los resultados de las pruebas de validación de estudios previstos en el artículo 52 de la ley 115 de 1994.

Se desprende, pues, que esa educación básica la reciben, los menores de edad, en establecimientos de educación formal, regulados por el Estado, pero que finalmente la obligatoriedad del Estado ante el proceso de educar formalmente a sus futuros ciudadanos, sólo queda clara como ente regulador.

Igualmente, la ley define educación formal¹⁷⁷ como aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducentes a grados y títulos.

Paralelamente a lo ya descrito es importante analizar otro aspecto. Se trata de reconocer sí legalmente el Estado ejercerá un papel como responsable directo de la educación, como un servicio público gratuito y obligatorio, respondiendo como Estado por el derecho social de la educación, o si su papel será como regulador. La Constitución del 91 dice claramente en su artículo 67:

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica.

También dice en el mismo artículo: “La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio de cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos”. Referente a su papel como regulador, en el mismo artículo dice:

Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

Analizando los apartados del articulado es claro que el papel del Estado como responsable directo se comparte con la familia y la sociedad, lo que convierte al Estado en juez y parte en la ejecución de la responsabilidad de educar a la población; también es importante caer en cuenta que el texto acerca del cobro a quienes puedan sufragar el servicio educativo, se convierte en la gran fractura en cuanto al derecho a la educación del menor, pues con ello se abre un criterio de difícil constatación del que sólo sale perjudicado el derecho a la educación, como bien advirtió La Comisión de Derechos Humanos¹⁷⁸ cuando expresó: “Hacer responsables del sostén económico de la educación a las familias y a las

¹⁷⁷ Ley General de Educación, 1.994, título II, Capítulo I, sección primera, artículo 10.

¹⁷⁸ Naciones Unidas, 2003, 12.

comunidades locales ensancha la brecha entre los que más tienen, los que tienen poco y los que no tienen nada”. También advirtió, que en Colombia hay dos sistemas de educación paralelos: Educación pobre para pobres y educación privada costosa para ricos, añadiendo que la educación preescolar y superior son un privilegio de aquellos con mayores ingresos. Se percibe, pues, que el papel que el Estado, parece, se ha tomado en serio, es el de ser regulador, pues cada vez entrega una mayor responsabilidad a las comunidades. Puede concluirse que en cuanto a brindar gratuitamente una educación de calidad, él sólo ha hecho un papel de aportante, asunto que en la actualidad se percibe con mayor agudeza. Tal situación fue advertida, igualmente por la Comisión de Derechos Humanos, que en su documento expresa textualmente: “Colombia ratificó el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1.968, pero 35 años después, la educación no es gratuita ni universalizada”.¹⁷⁹

Refiriéndose a la regulación son notorios dos aspectos: El primero, que ya se anotaba, es que el Estado se convierte en juez y parte del proceso¹⁸⁰, y el segundo, que denota que el Estado ha asumido un papel autoritario y divergente que ha generado gran cantidad de discrepancias. El artículo 148 de la Ley General de Educación, referente a las Funciones del Ministerio de Educación Nacional, establece funciones en diferentes aspectos: de política y planeación - con numerales ya derogados -, de inspección y vigilancia, de administración y normativas. Funciones con acentuada verticalidad en sus aspectos descriptivos y prescriptivos. En el apartado sobre inspección y vigilancia la jerarquización en las funciones y competencias, no deja duda acerca de su verticalidad. El texto dice así:

Las funciones de inspección, vigilancia, control y asesoría de la educación y administración educativa serán ejercidas por las autoridades del nivel nacional sobre las del nivel departamental y del Distrito Capital, por las autoridades del nivel departamental sobre las del orden distrital y municipal y por estas últimas sobre las instituciones educativas.¹⁸¹

Por otro lado, el ejercicio de inspección y vigilancia, de acuerdo con el artículo 172, de la misma ley, lo ejercerá un cuerpo técnico de supervisores existentes al nivel nacional, departamental y distrital. Ellos, dice la ley, ejercerán las funciones propias de su cargo, en especial las curriculares y pedagógicas, de manera descentralizada. No queda claro, pues, entre lo que dice el artículo 170 y el 172, si el cuerpo técnico asesora o ejecuta, ni a qué se refiere cuando dice que debe ejecutar sus funciones de manera descentralizada.

¹⁷⁹ Naciones Unidas, 2003, 12.

¹⁸⁰ ¿Cómo puede el Estado constituirse en el juez de la calidad de la educación de las instituciones estatales? Ellas son precisamente las que están afectadas de mayores carencias y en las que se sitúa la población más vulnerable. En todo caso, todas las instituciones terminan sometidas a las pruebas de Estado, de las que por supuesto, las más mal libradas, en términos generales, son las instituciones educativas de carácter estatal. En los últimos tiempos la evaluación de las instituciones educativas se hace a través de instrumentos con fuerte arraigo gerencial, que no son perversos por sí mismos, pero que deben ser atendido por los docentes, en equipos de gestión, que hacen que cada vez el estudiante, como ser humano, esté en cada momento más desatendido.

¹⁸¹ Ley General de Educación, 1994, título VIII, capítulo VI, Arts. 170 y 172

c. ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL

En cuanto a la organización de la educación, el decreto reglamentario 1860, en el capítulo II, que se refiere a la “Organización de la educación formal”, posee nueve artículos, ellos son: Niveles, ciclos y grados; Organización de la educación preescolar; Organización de la educación básica; Edades en la educación obligatoria; Organización de la educación media; Organización del servicio especial de educación laboral; Títulos y certificados; Continuidad dentro del servicio educativo; Articulación de la oferta educativa.

Analizando secuencialmente, los títulos de los artículos, y la definición de educación formal ya citada, es posible observar, sin entrar en sus contenidos, que es una organización jerarquizada, enfocada a obtener de ella títulos y certificados, y que sólo en su cúspide, abre dos opciones en el campo laboral: la primera, en un Título o certificado, que determina una capacitación mínima respecto a un oficio. La segunda, facilita la continuidad dentro de la oferta educativa, que determina la posibilidad de ampliar esa capacitación, siempre que llene los requisitos para acceder a la educación superior.

Como ya lo hemos visto, tanto los fines como los objetivos de la educación manejan un amplio contenido en cuanto al desarrollo moral; sin embargo, la certificación de la educación sólo se hace en el área de la instrucción. En otras palabras se teoriza acerca de unos propósitos pero se focaliza sólo en algunos de ellos, los de carácter técnico y cognitivo instrumental, que son los que certifican al estudiante como objeto, optimo o no, para su quehacer en el mercado laboral, quedando el aspecto ético-moral de ese ser humano como algo tácito, o peor aún, a la deriva.

LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES (P.E.I.) COMO PLATAFORMAS DE LA EDUCACIÓN PARA LA AUTONOMÍA

Dejando parcialmente de lado la incongruencia que se desprende del análisis de leyes y decretos que pretenden generar un ordenamiento al sistema educativo formal, y dada la enorme magnitud que compromete hoy en día el acto de educar, se hace necesario pensar que la educación para la autonomía se debe situar en la escuela, analizada ella, no sólo como un lugar físico donde se imparte instrucción, sino como un lugar de características orgánicas. Para darle vida a las instituciones educativas se plantearon los Proyectos Educativos Institucionales. Sólo a través de una institución vital se puede programar una red de relaciones donde se consoliden los valores y el conocimiento creativo. Todo ello desencadena el siguiente cuestionamiento: ¿Son los proyectos educativos institucionales, instrumento de afianzamiento de los valores morales, y del conocimiento creativo?

Los P.E.I., parece que fueron el instrumento, que la Ley General de Educación adoptó para dotar a la educación con las herramientas propias para una educación para la autonomía. Pero parece, que están envueltos en la crisis que genera una cultura premoderna que debe responder a una legislación moderna.

a. EL PLANTEAMIENTO FORMAL DE LOS P.E.I.

Pues bien, lo concerniente a la educación para la autonomía, que implica los aspectos ético-morales, cobra vida en el proyecto educativo de cada institución, - Proyecto Educativo Institucional P.E.I.-.

El primer aspecto para afianzar la autonomía es el cambio de una administración vertical a una de carácter horizontal. Es importante anotar que la horizontalidad pretendida al entregarles un alto grado de autonomía a las comunidades educativas, a través de cada Proyecto Educativo Institucional, puede quedar confrontada e inclusive anulada a través del entramado de funciones ya citadas cuando se describía el papel del Estado como regulador de la educación. Confrontación que se presenta, no sólo por las determinaciones de los organismos de fomento internacional respecto a nuestra educación formal, sino también en la fuerte tradición autoritaria en los cuadros directivos y administrativos de nuestros entes territoriales, en los que el vasallaje y la politiquería aún son fundamento del manejo de la política.

Sobre el Proyecto Educativo Institucional, analizo lo siguiente; partiendo del texto de la ley, pasando por lo que sería el contexto de la institución educativa, y llegando a lo que debe cobrar vida en cada institución:

De regreso al marco legal, El capítulo III del decreto reglamentario 1860, que reglamenta “El Proyecto Educativo Institucional” (P.E.I.) dice:

Artículo 14: Convenio del proyecto educativo institucional. Todo establecimiento educativo debe elaborar y poner en práctica, con la participación de la comunidad educativa, un proyecto educativo institucional que exprese la forma como se ha decidido alcanzar los fines de la educación definidos por la ley, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio. Para lograr la formación integral de los educandos, debe contener por lo menos los siguientes aspectos:

- 1° Los principios y fundamentos que orientan la acción de la comunidad educativa en la institución.
- 2° El análisis de la situación institucional que permita la identificación de problemas y sus orígenes.
- 3° Los objetivos generales del proyecto.
- 4° La estrategia pedagógica que guía las labores de formación de los educandos.
- 5° La organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento académico.
- 6° Las acciones pedagógicas relacionadas con la educación para el ejercicio de la democracia, para la educación sexual, para el uso del tiempo libre, para el aprovechamiento y conservación del ambiente y, en general, para los valores humanos.

- 7° El reglamento o manual de convivencia y el reglamento para docentes.
- 8° Los órganos, funciones y forma de integración del Gobierno Escolar.
- 9° El sistema de matrículas y pensiones que incluya la definición de los pagos que corresponda hacer a los usuarios del servicio y, en el caso de los establecimientos privados, el contrato de renovación de matrícula.
- 10° Los procedimientos para relacionarse con otras organizaciones sociales, tales como los medios de comunicación masiva, las agremiaciones, los sindicatos y las instituciones comunitarias.
- 11° La evaluación de los recursos humanos, físicos, económicos y tecnológicos disponibles y previstos para el futuro con el fin de realizar el proyecto.
- 12° Las estrategias para articular la institución educativa con las expresiones culturales locales y regionales.
- 13° Los criterios de organización administrativa y de evaluación de la gestión.
- 14° Los programas educativos de carácter no formal e informal que ofrezca el establecimiento, en desarrollo de los objetivos generales de la institución.

Además, en el Artículo 15 del mismo decreto, sobre “Adopción del proyecto educativo institucional” dice: Cada establecimiento educativo goza de autonomía para formular, adoptar y poner en práctica su propio Proyecto Educativo Institucional sin más limitaciones que las definidas por la ley y este reglamento.

La lectura de los artículos anteriores produce la sensación de que los P.E.I., gozan de un amplio margen de maniobrabilidad y autonomía. Sin embargo, la lectura y el reconocimiento más profundo de la ley y la forma de aplicarla, determinan que ese margen es francamente estrecho y que el grado de autonomía a que se refiere el artículo 15 es mínimo, porque todo está reglamentado y condicionado por un régimen administrativo de carácter gerencial que se centra en los resultados académicos, evaluados bajo una concepción bancaria del conocimiento¹⁸². Cada institución educativa no trabaja en función de la superación de sus carencias, solamente compite con las demás en una carrera por demostrar la adquisición de un conocimiento que no sabe, en muchos de los casos, para qué sirve. En otras palabras la valoración del conocimiento, por medio de las pruebas de Estado, que directamente clasifican a cada institución, se convierte en el principio motivacional al que responde la institución educativa. De esa valoración queda excluida la comunidad educativa. Tal prueba se hace sólo bajo parámetros del reconocimiento de la cantidad del saber ya construido por la comunidad científica y no de la razonabilidad sobre la aplicación del conocimiento a los problemas del país, y menos aún sobre la búsqueda de soluciones generales y particulares.

¹⁸² Parece que el concepto de Autonomía que se maneja es de carácter fiscalizador y represivo. Algo así como que la actual autonomía escolar consiste en que ahora es la comunidad -contrario a como ocurría antes que ni eso se admitía-, quien le puede pedir cuentas al rector. En el informe de Progreso Educativo Colombia bajo el título “La autonomía escolar aún está por consolidarse” dice así refiriéndose a la autonomía escolar: “cada escuela, en cabeza de su rector, es la responsable de la calidad de la educación que se presta y, como tal, debe rendir cuentas periódicamente al consejo directivo en el cual hay participación de los padres de familia”. La autonomía como ese valor moderno que le brinda a los individuos o a las instituciones la oportunidad de regirse por sus propias normas no se vislumbra.

OPREAL, Fundación Corona, Corpoeducación, 2003, 25.

Veamos: Cuando en el contenido del proyecto educativo institucional, los numerales 1º y 2º, que tienen que ver con el contexto en el cual se va a realizar el P.E.I., se expresa que para la realización de cada P.E.I. hay que tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio, se puede interpretar el tener-en-cuenta de dos formas: la primera, que guarda relación con el criterio de que la educación está al servicio de la perpetuación de las condiciones sociales, económicas y culturales. La segunda, que pretende lo contrario. En cualquier caso, hay que entender cuáles son precisamente esas condiciones y para ello hay que salirse del contexto particular y visualizar otro más amplio que tiene que ver con el desarrollo del proceso de la educación formal en Colombia, para interpretar la profundidad, la responsabilidad y el reto que la comprensión de ese contexto acarrea para cada comunidad educativa actual. Al respecto Cortina siguiendo a Amartya Sen, en cuanto a la desigualdad injusta a la que lleva el Utilitarismo, en la distribución interna, dice:

1) Que el afán de medir resultados a la hora de evaluar sistemas sociales, a la hora de medir el conjunto de utilidades, puede llevar a olvidar que hay capacidades cuyo desarrollo es valioso por sí mismo, independiente de la utilidad que puedan reportar 2) que precisamente las personas más marginales de una sociedad pueden acabar adaptándose a un régimen injusto, pueden autocensurar cualquier protesta, ignorando ya cuáles son sus preferencias, con tal de disfrutar del bienestar posible, en vez de esperar a la libertad deseable.¹⁸³

b. EL CONTEXTO SOBRE EL QUE SE PLANTEARON LOS P.E.I.

La primera de las interpretaciones acerca de tener en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales del medio está vinculada con la perpetuación del esquema de clases sociales, retroalimentado por los criterios gerenciales de control y calificación permanentes, sin olvidar que las instituciones educativas y todo el sistema que las acoge, ya venían funcionando bajo otros criterios que subyacen y alimentan esa diferencia, asunto que genera una resistencia difícil de superar.

Debo aclarar, antes de continuar, que el ideal del derecho a la educación, como derecho a la igualdad de oportunidades, no se presenta cuando todos los pobres hayan superado el analfabetismo, sino cuando puedan dejar de tener las condiciones de miseria de los más pobres, más aún, si su capacidad e inteligencia les permiten escalar otras posiciones. Igualmente, hay que tener en cuenta que el mejoramiento en el grado de escolaridad le sirve a un mercado laboral más exigente, donde los más favorecidos de la sociedad seguirán siendo los empleadores. Ellos, a su vez, simplemente, condicionarán el empleo al grado de escolaridad, pero no asegurarán ese empleo. El informe sobre progreso educativo Colombia dice así, refiriéndose a los avances del gasto público en la básica primaria: “las buenas noticias son que los recursos para básica primaria se han destinado en su mayoría a los niños más pobres con una

¹⁸³ Adela Cortina, 2007, 231.

ventaja para los que habitan en las zonas rurales”.¹⁸⁴ También añade que el gasto en Educación Superior favorecerá el 40% más rico de la población. Todo ello permite ver que la Universidad -cada vez más restringida como universidad pública, en su gasto¹⁸⁵- que es la que alimenta los cuadros de producción y de poder en el país, va quedando cada vez más en el sector privilegiado de la sociedad. En otras palabras, todos están muy contentos porque los “más pobres” accederán a la básica, eso está muy bien, pero: ¿Dónde aparece que los más capaces dentro de los más pobres podrán acceder a la universidad de los privilegiados?¹⁸⁶ Interrogante que no logra ser respondido, precisamente porque la educación se ha convertido en otro alimentador de las diferencias de clases sociales, así se hayan escalado posiciones. No en vano, el “Informe sobre el derecho a la educación” de la Comisión de los Derechos Humanos, dice en su numeral 16: los niños y niñas colombianos piden una educación gratuita y no clasista.¹⁸⁷ Nada más contrario a una ética ciudadana que una educación clasista porque no hunde sus raíces en el reconocimiento cordial, éste último explicado por Cortina, cuando dice: “...es la fuente de exigencias de justicia y obligaciones de gratitud, sin las que una vida no es digna de ser vivida.”¹⁸⁸

Después de esta aclaración, es importante reafirmar que, la resistencia ante hacer de la educación una propiciadora de la diferencia de clases sociales, es difícil de superar. El fenómeno de la perpetuación de clases sociales, que alimenta la institución educativa, tiene, puede decirse, una raíz histórica. Veamos: en Colombia hacia la década de los años treinta del siglo XX, la educación, aún consistía en nociones médicas e higiénicas debido al estado de “miseria fisiológica” en que se encontraban grandes sectores de la población. A partir de los años cincuenta la educación nombra y designa un conjunto de problemas completamente distintos, sin que los que le precedieron hubiesen sido superados. Desde ese momento la educación se asocia íntimamente a la idea de desarrollo y con ello su función, estructura y sentido se transforman de manera radical. La educación se entendió como formación, capacitación y perfeccionamiento del recurso humano, convirtiéndose en un asunto eminentemente técnico. La cultura y la participación de la comunidad, fueron excluidas. Parece pues, que esa capacitación técnica, que también se asumió como formación, era necesaria para poder integrar al aparato productivo una gran masa de población que hacia la década de los años treinta, tenía por conocimiento el oficio aprendido en el seno de su familia y el acato a las buenas costumbres. El conocimiento, consistente en los desarrollos teóricos y metodológicos, importados y orientados por los organismos internacionales de cooperación, efectivamente, suplieron las necesidades de educación. Una parte de la población logró el acceso a la vida

¹⁸⁴ OPREAL, Fundación Corona, Corpoeducación, 2003, 30.

¹⁸⁵ Alberto Martínez, refiriéndose a las políticas del Banco Mundial y del BID dice: “la ayuda externa en educación vendrá orientada con prioridad hacia la educación básica y, en particular, hacia la satisfacción de las necesidades de aprendizaje”. Más adelante afirma “más que inyectar recursos frescos para la educación se trata de desplazar las prioridades de otros rubros del gasto público (enseñanza media y superior) hacia la educación básica”.

Alberto Martínez Boom, 2004, 230.

¹⁸⁶ En el término acceder, no me refiero sólo al cupo y al costo de la matrícula, sino también a las condiciones asistenciales -alojamiento, materiales de estudio...- y al posible cupo para la realización de prácticas que le acrediten el ingreso al mercado laboral.

¹⁸⁷ Naciones Unidas, 2003, 10.

¹⁸⁸ Adela Cortina, 2007, 216.

urbana con sus nuevas condiciones socio-económicas y se acomodó a ellas. Rodrigo Parra lo expresa así: “La escuela primaria fue la encargada de alfabetizar al país. También adquirió la función de socializar a la población en el concepto de nación y de vida urbana”.¹⁸⁹

Gran parte de la población, la que se adaptó al sistema escolar encontró posibilidades económicas, trascendió al nivel de secundaria, que ampliaba la oferta del conocimiento y con ello la posibilidad de mejorar el status socio-económico. Igual fenómeno se produjo con la educación superior. El país ubicó en la demanda laboral, tanto de una actividad industrial en crecimiento, como de una actividad administrativa del Estado, también en crecimiento, y en un sector de servicios, a un amplio sector de su población productiva. De nuevo, Parra lo describe así:

Hasta cierto punto la educación del nivel secundario continuó esas funciones y empezó a adquirir paulatinamente otras adicionales, relacionadas con el mundo del trabajo, particularmente de tipo técnico especializado. La universidad se centró en cumplir funciones vinculadas al trabajo directivo, a la investigación y, por tanto, a la formación de los cuadros directivos del país en los aspectos tecnocráticos, burocrático, científico y tecnológico.¹⁹⁰

El proceso modernizador, visto bajo la óptica del crecimiento económico y bajo un fuerte proceso de urbanización, hace de la educación el escenario de movilidad social. En palabras de Parra:

La naturaleza del proceso modernizador indujo una acelerada expansión de la matrícula escolar de los niveles primario y secundario, por una parte, como consecuencia de la necesidad de educación para el funcionamiento de la población en ambientes urbanos y, por otra, como efecto de las urgentes demandas de la industria cuya complejidad tecnológica requería tanto obreros especializados como ingenieros de diferentes ramas, y también de la demanda del Estado y la economía privada cuya racionalización dio lugar al nacimiento y al vertiginoso crecimiento de la economía, la administración y la contaduría. Nacen de allí la expansión y la diversificación de la universidad e ingresan a ella nuevos grupos sociales que conformarán el grueso de la burocracia, la tecnocracia y las profesiones liberales del país moderno.¹⁹¹

Sin embargo, el auge y la esperanza que generó la educación como factor de movilidad social, se fueron opacando y se comenzó a hablar de una crisis en la calidad de la educación, que trajo consigo una demarcada estratificación social. Parra lo describe en dos etapas: la primera llamada de expansión y exclusión y la segunda de crisis, todo ello en el transcurso de una parte del siglo XX. En esas etapas, el autor destaca varios aspectos como son el abandono de la naturaleza elitista de la educación que se vislumbra en el primer crecimiento y se acentúa en un segundo, ocurrido entre los sesenta y los ochenta,

¹⁸⁹ Rodrigo Parra, *La Universidad*, 1996, 68.

¹⁹⁰ Rodrigo Parra, *La Universidad*, 1996, 68.

¹⁹¹ Rodrigo Parra, *La Universidad*, 1996, 66.

donde ya se hace notorio el fenómeno de la deserción (o baja retención), como una de las grandes deficiencias del sistema.

En esta secuencia de acontecimientos, al fenómeno de crecimiento de la matrícula en general y al posterior descenso de ella en la educación primaria, Parra agrega otro, que es el de la deficiencia en la retención en el sistema educativo, deficiencia más marcada en lo rural que en lo urbano y dentro del sistema urbano mayor en los grupos bajos urbanos (contexto marginal). Acerca de eso dice:

Los bajos índices de retención que muestran que de cada cien niños que empiezan su educación primaria solamente cuarenta la terminan en la ciudad y diez y siete en el campo están mostrando que una gran mayoría de la población colombiana no logra terminar la educación de primer nivel, educación que apenas habilita para las urgencias de la alfabetización que requiere el mundo urbano y que coloca a los que terminan allí su educación en los escalones más bajos de la estratificación ocupacional.¹⁹²

Al aspecto de la retención también se le suma el de la exclusión, que describiré a continuación. Para ello consideraré también el crecimiento en la matrícula de secundaria y de universidad, pues el enorme crecimiento encubre el fenómeno de exclusión que se hace patente al comparar las cifras entre la población que accede a diferentes niveles de nuestra educación y la que realmente culmina sus estudios, teniendo esto una incidencia muy marcada en la estratificación social y económica de la sociedad.

La educación secundaria y la superior también muestran altos índices de crecimiento:

La educación secundaria pasa de un índice de crecimiento de la matrícula de 100 en 1965 a uno de 425,3 en 1983 y de 434.000 estudiantes a 1.846.000. La tasa de escolaridad evoluciona entre 1.964 y 1.981 de 13,9 a 43,2 lo que implica un mejoramiento sustancial. La retención es de 53,3 en 1981. La educación superior tiene la tasa más grande de crecimiento que va de 100 en 1965 a 845,3 en 1983 y pasa de contar con 43.000 estudiantes a 365.000. La tasa de escolaridad superior es de 8,2.¹⁹³

En conclusión entre la tercera y octava década del siglo XX Colombia efectuó un enorme crecimiento en todo su sistema educativo para responder a las exigencias de una modernización que, de acuerdo con un modelo económico, así lo exigía. No obstante ese avance está marcado de improvisaciones y resultados que fueron desmintiendo el mito de que a través de la educación, todo sería concedido.

El enorme crecimiento de la matrícula no logró negar otro fenómeno que es el de la exclusión, que es aún mayor. La esperanza de movilidad social a través de la educación se convierte en un mito, pues,

¹⁹² Rodrigo Parra, *Alumnos y Maestros*, 1996, 157.

¹⁹³ Rodrigo Parra, *Alumnos y Maestros*, 1996, 157.

precisamente ella funciona como un freno y no como un catalizador del cambio social. Parra describe el fenómeno en cifras que fueron tomadas del Departamento Nacional de Planeación y son las siguientes:

De 1.000 niños en edad escolar (siete años)

230 nunca asisten a la escuela

770 se matriculan en primer año

De 770 matriculados

505 empiezan segundo año

357 empiezan tercer año

263 empiezan cuarto año

216 terminan quinto año

De estos 216 que terminaron educación primaria

119 se matriculan en primer año de secundaria

86 se matriculan en el segundo año

74 se matriculan en el tercer año

60 se matriculan en el cuarto año

40 se matriculan en el quinto año

37 terminan el sexto año de educación secundaria

De los 37 que terminan educación secundaria

35 empiezan estudios universitarios

15 llegan al tercer año de universidad

11 terminan estudios universitarios

Pues bien, sin el engaño que crea el crecimiento de la matrícula, es posible ver cómo se desmitificó la nueva esperanza del ascenso social y económico a través de la educación. Parra añade refiriéndose a la estratificación social que genera el sistema educativo:

...si estas cifras se aplican a grupos de población con el fin de determinar el efecto del sistema escolar en la comunidad, se podrían definir los siguientes grupos sociales según el nivel educativo:

Un grupo de analfabetos absolutos que incluye un 230 por mil.

Un grupo de analfabetos funcionales, con uno o dos años de escolaridad, que incluye 413 por mil.

Un grupo de trabajadores sin profesión, con educación primaria completa, que incluye 238 por mil.

Un grupo de trabajadores profesionales no calificados, que incluye el 59 por mil.

Un grupo de estudiantes con bachillerato entrenados para la educación superior, pero sin ningún entrenamiento para ejercer un oficio remunerado que llegaría a 34 por mil.

Un grupo de estudiantes universitarios que no terminaron segundo año, que no recibieron ningún entrenamiento específico para ejercer una profesión, que constituirían un creciente proletariado intelectual que llegaría a un 19 por mil.

Un grupo con entrenamiento académico profesional, que incluye el 11 por mil...¹⁹⁴

¹⁹⁴ Rodrigo Parra, *Alumnos y Maestros*, 1996, 49

Refiriéndose a esta estratificación vertical que es el resultado del nivel de escolaridad alcanzado, este autor, sostiene que sólo un pequeño grupo será el que se encargue de arrastrar los otros, progresar ellos mismos y darle crecimiento al país, poniendo en duda que ellos sean capaces de una labor tan magistral, en un país que posee una enorme dependencia económica. Se puede decir que de esta clasificación se desprende la formación de una clase media formada por empleados y profesionales que apenas sí ha ido encontrando el espacio para sobrevivir, pero que no ha brindado el “arranque” económico que se esperaba de ellos. En otras palabras la situación que vaticinó Parra, no sólo no ha cambiado sino que se ha agudizado. El informe sobre el derecho a la educación en Colombia presentado por la comisión de derechos humanos dice: “una educación fragmentada reproduce una sociedad fragmentada”¹⁹⁵. Aporta, a su vez, los siguientes datos: a los estratos más pobres, 1 y 2, pertenece menos del 5% del ingreso, mientras que los estratos 5 y 6 controlan el 60%. Todo ello afirma el esquema de clases sociales. Por otro lado, entrega las siguientes referencias, que niegan el derecho a la educación como uno de los derechos sociales. Lo expresa así:

“...los ingresos de la familia son un determinante fundamental de la educación de la niñez y la juventud, en particular de la educación superior... menos de 6% de la juventud entre 18 y 24 años del estrato 1 se matricula. Un promedio de 5,7 años de educación para los estratos 1 y 2, y más de 11 años para el estrato 6 ejemplifica la brecha entre pobres y ricos.”¹⁹⁶

c. LA SITUACIÓN REAL SOBRE LA QUE SE PLANTEARON LOS P.E.I. Y EL AHOGO DE ELLOS

Saliendo de este amplio paréntesis descriptivo de la realidad sobre la que se vive y sobre la que se debió iniciar la construcción de los P.E.I., se puede decir: 1. Sólo a partir de la promulgación del decreto 1860 del 3 de agosto de 1994 se invitó a la comunidad educativa a participar de la vida y decisiones en la escuela. 2. La población escolar ya estaba fuertemente demarcada por clases sociales, siendo cada centro educativo parte de algún sector de las clases sociales. 3. Las instituciones escolares ya venían funcionando de acuerdo a los requerimientos que el mercado laboral le pide a cada clase social. 4. El esquema económico, con el que se implantó todo el plan de desarrollo del siglo XX, ha adolecido de grandes deficiencias, pero es el que se sigue imponiendo. Por tanto, se hace difícil argumentar que la educación es un servicio público que acredita la posibilidad de la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. 5. Las comunidades educativas tendrán que ser las que elijan si su P.E.I. será instrumento de perpetuación de una cultura de dependencia, o de una cultura emancipada, cuando muchas de ellas aún siguen inmersas en la ignorancia y sometidas a la más férrea dominación política y social.

¹⁹⁵ Naciones Unidas, 2003, 11.

¹⁹⁶ Naciones Unidas, 2003, 11.

De todas formas, el espíritu del decreto 1860 aboga por el reencuentro con la cultura y por la emancipación. Sin embargo, aparecen tres preguntas al respecto ¿Han comprendido las comunidades escolares la responsabilidad que cayó sobre sus hombros? ¿Poseerán la fuerza para hacer de su P.E.I. un instrumento de emancipación? ¿Ha permitido y permitirá la rígida burocracia administrativa con fuerte arraigo en el vasallaje politiquero, el desempeño de la autonomía escolar?

Parece pues, que los aspectos que la ley describe en los P.E.I., están escritos para romper estas barreras. Aspectos de los que me ocuparé más adelante, bajo argumentos propositivos.

Como lo que se cuestiona en el presente apartado es la maniobrabilidad que le brinda el marco legal y la cultura premoderna a la ejecución del P.E.I., hay que recordar que la concepción de los P.E.I. se hizo para atender con ello las necesidades propias de cada comunidad; para buscar soluciones desde el marco de una ética cívica, será, por tanto, necesario continuar el análisis teniendo en cuenta varios aspectos que tienen que ver con el currículo. Primero que todo el concepto de currículo se confunde con el de plan de estudio y como tal se nombran indistintamente. El concepto de currículo trae consigo una idea más acorde con la autonomía moderna y el concepto de plan de estudio, es más esquemático y se presta más a perpetuar el autoritarismo, de origen premoderno. Veamos: en el artículo 76 de la ley general de educación que se titula: Concepto de currículo. Dice:

Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Como puede verse es una definición amplia en la que parece hay gran adaptabilidad a las condiciones propias de las regiones, la cultura y el medio socio-económico en que se desarrolla cada P.E.I. Sin embargo, el concepto de currículo se confunde con el plan de estudio cuando se pretende involucrar una estructura general de conocimiento y de procesos a seguir para cada área, con cubrimiento nacional. Es lo que ocurrió con la emisión de la resolución 2343 de junio 5 de 1996.

El proceso fue así: la Ley General de Educación, sometió el currículo a un sistema de regulación igual para todos. En su capítulo II dice: Artículo 78. Regulación del currículo: El Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal, establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, tal como lo fija el artículo 148 de la presente ley.

Pues bien, en la resolución Número 2343 de junio 5 de 1996, por la cual se adoptó un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, donde se establecieron

los indicadores de logros curriculares para la educación formal; se cayó de nuevo en la homogeneización. Los indicadores de logro¹⁹⁷, que fueron establecidos por áreas, aún como propuestas generales, terminaron siendo asumidos como objetivos a alcanzar, pues, la no-obtención del logro en un tiempo determinado (factor homogeneizador), por un alumno específico, estableció para él y su maestro la realización de cursos o planes de recuperación¹⁹⁸, que en caso de no ser suficientes, situaron y sitúan al alumno en la repitencia¹⁹⁹, de la que me ocuparé algunos renglones más abajo.

Pues bien, es posible ver que aunque la ley es clara en la definición de currículo, en su aspecto procedimental, él se convierte en plan de estudio, precisamente porque: 1) La escuela no ha cambiado el “mecanismo de relojería” que aún conserva en la administración educativa y 2) Porque la atención de logros o estándares se asume como una obligación a cumplir en espacios de tiempo limitados y sin reconocer las dificultades individuales de los estudiantes y de las comunidades educativas. Todo ello le resta al servicio educativo la verdadera adaptabilidad y autonomía para la consecución de los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de cada centro educativo, perdiendo la educación la posibilidad de ser transformadora de la cultura premoderna en la que aún estamos inmersos.

Como puede verse: el concepto y la forma de implementar el currículo, la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento escolar, que fueron considerados en los aspectos cuarto, quinto y sexto del convenio del proyecto educativo institucional, que parecían se dejaban para que la institución educativa los regulara, son a su vez regulados desde el Ministerio de Educación Nacional y son de cumplimiento obligatorio pues son la base para el reconocimiento de la calidad educativa.

¹⁹⁷ En las instituciones se asumieron los indicadores de logro que demarcó el decreto y se contextualizaron para describir ante la propia comunidad académica los logros que los estudiantes deberían alcanzar. En un proceso siguiente se focalizó aún más, y se planteó lo que son los estándares básicos para las diferentes áreas. Se debe pensar que son los mínimos en cuanto a conocimiento. Sin embargo desde el punto de vista práctico es imposible que a un proceso de carácter actitudinal se le pueda señalar límites en calidad y en tiempo. Obtenidos de los materiales que el MEN ha entregado a la comunidad educativa, escribo textualmente dos ejemplos acerca de los estándares que terminaron siendo los mínimos evaluables del proceso educativo. Para el caso del conocimiento: “Encuentro los cuadrados de los números (potenciación) y encuentro la base de un cuadrado (radicación)”; para el caso del proceso actitudinal: “Expreso mis ideas, sentimientos e intereses en el salón y escucho respetuosamente los de los demás miembros del grupo”. El primer estándar es objetivable el segundo no, depende únicamente de que las condiciones que brindan los valores de una ética cívica se vivan en la escuela y en el aula.

Ministerio de Educación Nacional, Estándares básicos de calidad en matemáticas y lenguaje, 2003, 22.

Ministerio de Educación Nacional, Estándares básicos de Competencias Ciudadanas, 2003, 17.

¹⁹⁸ Los cursos y planes de recuperación se enfocan y realizan superficialmente pues su aplicación genera grandes desfases en la organización de la escuela. Todos los alumnos en unos periodos de tiempo igual, deben efectuar la recuperación de los logros. De nuevo no se consideran las diferencias individuales. Por otro lado los docentes deben atender en ese mismo tiempo - semana de recuperación- a los alumnos que sí alcanzaron los logros, es esa la razón por la que se ha denominado semana de refuerzo y recuperación. En otras palabras un docente debe atender grupos de numerosos de estudiantes, cuando lo adecuado, debería ser una atención personalizada.

¹⁹⁹ La repitencia se asume como un castigo. Asunto que acarrea problemas no sólo por el uso del cupo en el sistema escolar, existiendo instituciones que niegan el cupo al estudiante por quedar en repitencia, sino que afecta enormemente la autoestima del estudiante, llevándolo algunas veces a desertar del sistema escolar.

Sobre la repitencia se debe anotar lo siguiente: no se produjeron ni se han producido cambios prácticos sustanciales, pues no está concebida como tal en la ley, quien la denomina diferente –reprobación-, probablemente porque el espíritu de ella, no es el de volver a repetir el grado académico. La repitencia como tal se usa como una herencia del esquema anterior del manejo curricular, pues implementarla de la forma como está escrito en el artículo 53, es casi imposible, dada la forma como funciona la escuela: En el decreto reglamentario 1860, en su artículo 53 bajo el título de Reprobación, aparece la forma como la ley implementa la superación de los logros, cuando el estudiante reincide en las insuficiencias. El artículo de la reprobación, refiriéndose a lo que la causa, dice así respecto a los estudiantes: los que: 1. hayan dejado de asistir a las actividades pedagógicas, la cuarta parte del tiempo total previsto, 2. persistan en la insuficiencia en la satisfacción de los logros, y que por lo tanto reprueban²⁰⁰. Respecto a la reprobación el decreto 1860 dice:

Para continuar sus estudios en el grado siguiente, los alumnos reprobados por hallarse en una de estas circunstancias, deberán dedicar un año lectivo a fortalecer los aspectos señalados como insatisfactorios en la evaluación, para lo cual seguirán un programa de actividades académicas orientadas a superar las deficiencias que podrá incluir actividades previstas en el plan de estudio general para diferentes grados, estudio independiente, investigaciones orientadas u otras similares. Este programa será acordado con los respectivos padres de familia y, si es del caso, con la participación de los alumnos²⁰¹

Parece, pues, que los alumnos reprobados, quedan en una especie de “limbo” académico, pues pueden ser o no, estudiantes de diferentes asignaturas en diferentes grados, y no quedan matriculados en ninguno de ellos²⁰², ni quedarían a cargo de ningún docente en particular, dado que anualmente y de acuerdo con las necesidades del servicio, hay remoción de ellos o de las áreas que atienden, eso sin contar con las dificultades que presentan los padres, que en muchos casos por poseer más baja escolaridad que su hijo o hija, o por haber pasado por la escuela bajo un sistema anterior, no comprenden o no comparten esta nueva modalidad. Son estas, entre otras, las razones por la que la escuela atiende la reprobación en la forma como se hacía antes: con la repitencia, es decir, ingresando al alumno a repetir el curso con los estudiantes que llegan nuevos. La repitencia, a su vez, está citada como un problema sin resolver tanto en informes emanados del Ministerio de Educación Nacional²⁰³ como en el informe de progreso educativo Colombia, emanado de organismos privados²⁰⁴. En el primero dice que la repitencia debe ser atendida, porque los alumnos que incurren en ella son potenciales desertores del sistema y están impidiendo la

²⁰⁰ Con nuevos decretos acerca de la evaluación –en la actualidad rige el 1290 de 2009- se han efectuado cambios que parecen ser atinentes para suplir las necesidades de los estudiantes, sin embargo, no se visualiza cómo se puede hacer todo eso posible bajo la rigidez de la organización escolar, el alto grado de ocupación que tiene cada docente en la institución, la alta densidad de los grupos, la cantidad de labores que cualquier estudiante debe atender en condiciones normales, sin contar con las tareas que acarrea el tratar de ponerse al día en sus insuficiencias.

²⁰¹ Decreto número 1860, 1.994, XX

²⁰² Hoy por hoy los presupuestos y las plazas docentes se acreditan para las instituciones educativas de acuerdo al número de alumnos matriculados.

²⁰³ Ministerio de Educación Nacional, 2001, 18.

²⁰⁴ OPREAL, Fundación Corona, Corpoeducación, 2003, 19.

entrada de nuevos alumnos al estar una, dos y hasta más veces utilizando el mismo cupo escolar, aumentando la ineficiencia en el uso de recursos. En el segundo documento dice textualmente:

En 1999, 10 de cada 100 estudiantes repitieron el primer grado. En las zonas rurales, 14 de cada 100 lo hicieron. Además, en esas áreas la repitencia es muy alta en todos los grados. La repitencia de cursos también es más alta en colegios oficiales, que en general sirven a los estudiantes de familias más pobres.

Es este un referente que ayuda a determinar que, el currículo concebido de una manera amplia no encaja en la rigidez del sistema educativo y de la escuela. Desde el punto de vista práctico, debe anotarse que cada institución funciona bajo un sistema donde los estudiantes tienen todo su tiempo comprometido, bajo un sistema de intensidad horaria sobre el que se demarca todo el trabajo escolar, y los docentes cada vez están teniendo mayor cantidad de responsabilidades institucionales, diferentes a lo que se denomina asignación académica, que a su vez también se ha aumentado (cantidad de horas clase asignadas a cada docente por día laborado). Martha C. Nussbaum, con razón, denomina esta sobrecarga para los docentes, cambios peligrosos, precisamente porque llevan a los docentes a tomar atajos. Hay que estar de acuerdo con esta autora cuando dice que es la calidad de la educación, la que queda en entredicho. Su argumento se hace para la educación del nivel Universitario, pero igual ocurre en la básica colombiana. Nussbaum dice textualmente:

...es muy frecuente que se recurra a los atajos, por ejemplo dando clase a grupos numerosos sin promover la participación crítica de los alumnos y sin corregir sus escritos, o permitiendo que éstos aprueben los exámenes mediante la regurgitación de materiales.²⁰⁵

Por otro lado hay que considerar que en la educación básica colombiana, cualquier modificación que hubiese que hacer en función de la obtención de logros para los estudiantes, que por algún motivo no los hayan obtenido, desequilibra toda la organización escolar. Es el momento en que esas acciones quedan desarticuladas y a la deriva.

Otro aspecto de la ley, que refleja su posición ante la necesidad de la homogeneización del currículo, es la que determina que los cambios en él deben ser notificados ante los respectivos entes territoriales de carácter departamental o distrital, quienes son los encargados de arbitrar la legalidad o no de tal cambio. Así está expresado en la ley general de educación:

Cuando haya cambios significativos en el currículo, el rector de la institución educativa oficial o privada lo presentará a la Secretaría de Educación Departamental o Distrital o a los organismos que hagan sus veces, para que ésta verifique el cumplimiento de los requisitos establecidos en la presente ley.²⁰⁶

²⁰⁵ Martha C. Nussbaum. 2010. 165

²⁰⁶ Ley General de Educación, 1994, Título IV, Capítulo I, Artículo 78.

Tampoco queda claro a qué se le llama cambio significativo del currículo. Por otro lado, los indicadores de logro asumidos tal vez, como unidades funcionales del plan de estudio, hoy en día, han sido proyectados o involucrados, en el nuevo concepto de estándares básicos. Estándares que se deben cumplir en todas las áreas obligatorias del plan de estudio²⁰⁷. En cada área, están escritos de acuerdo a unas competencias propias de ella, repartidas de acuerdo a los sub-niveles de la educación básica y media vocacional. Es decir, el plan de estudio que ocupa todo el tiempo de la organización escolar se continúa fraccionando e imponiendo, quedando el currículo en un limbo que ha dado pie al formalismo, al activismo, y al ritualismo del que habla Parra, al que me referiré más adelante. Igualmente, una cantidad no despreciable de labores, que tienen que ver con el desarrollo del currículo, quedan como rueda suelta y funcionan de igual manera en el marco de la administración de él. Todo ello se agrava si se tiene en cuenta que las antiguas formas ideológicas, se han mimetizado en lo que se ha llamado el currículo oculto, donde el autoritarismo, el vasallaje político, el amiguismo y otros defectos propios de nuestro hacer colectivo, se involucran en la institución escolar en lo que Parra ha llamado cultura escolar. En ella, se abre un entramado de órdenes y contraórdenes, acciones que aparecen en forma repentina, que obedecen a planes imprevistos emanados de las administraciones territoriales, o de algunos mandatarios, que sin ton ni son y por vía jerárquica comprometen la escuela en todo tipo de campañas y acciones educativas o peor aún de apariencia educativa. En otras palabras, en las acciones educativas de nuestra cultura escolar priman las formas autoritarias ancladas en un pensamiento premoderno que vacía de contenido la dimensión crítica. Por tanto, quedan a su vez, profundamente alteradas las funciones educativas y como consecuencia, las transformaciones sociales que son necesarias para enriquecer, a través de la educación, el capital humano y también el capital social²⁰⁸, que la nueva Colombia necesita.

Por otro lado ante cualquier discusión que se presenta, pretendiendo el fomento del sentido crítico, que debe ser insertado al interior del currículo, ya sea ante algún aspecto del conocimiento, ya sea del ordenamiento académico, el actor educativo queda sometido y confrontado ante un determinismo que se configura como razón de ser del quehacer cotidiano, resolviendo las dudas o las críticas desde un “es así” o un “así hay que entenderlo” o un “así hay que hacerlo”. Es el mensaje que recibe el alumno del maestro,

²⁰⁷ Carlos E. Vasco hace un excelente análisis acerca de lo que significan para el educador estos cambios, viéndose comprometido con los diferentes enfoques sin saber a ciencia cierta las verdaderas diferencias, pues él debe responder por que los alumnos hayan interiorizado unos conceptos adecuadamente, en su asignatura y en determinado nivel de educación. Igualmente expresa en forma clara lo que estas programaciones curriculares afectan la llamada autonomía escolar, reconociendo, claro está, el valor del trabajo que ha realizado el MEN en cuanto a las “propuestas de programa curricular”. También concluye que el sentido uniformador del criterio de estándar va en contraposición con el de autonomía. Igualmente opina que, con todo ello, se llega inclusive a transgredir el espíritu de la ley General de educación, aunque también toma del decir de los juristas que afirman que en Colombia las leyes se cambian por decreto.

Carlos E. Vasco, 2002.

²⁰⁹ Putnam describe: el capital humano se refiere a las técnicas y los conocimientos que posee una sociedad que se obtienen o mejoran con la instrucción, generalmente vinculada a la educación formal. También se describe el capital social como la trama moral de la sociedad, formado por los hábitos de reciprocidad y confianza que deben existir entre los individuos y las instituciones, en las cuales debe primar el bien común y no el interés particular.

Robert D. Putnam, 2000, 13.

el maestro del directivo, el directivo de los cuerpos administrativos sectoriales, continuando así hasta los niveles más altos de la pirámide administrativa. Este determinismo ahoga a los actores educativos, mostrándose, por ejemplo, en algunas formas particulares de comportamiento de esos actores. Es el caso de muchos estudiantes, por citarlos a ellos solamente, quienes por estar en la base, se sienten oprimidos y terminan asumiendo posiciones irracionales y en ocasiones autodestructivas que se reflejan en fenómenos cada vez más graves como el vandalismo y la drogadicción, entre otros²⁰⁹.

En conclusión, estos planteamientos que le restan al concepto del currículo su esencia dentro del quehacer de la educación para la autonomía, van dejando vacía la función de educar en su sentido pleno.

VACIAMIENTO DEL CONTENIDO DE LA FUNCIÓN EDUCATIVA

Como se viene insistiendo, la función educativa es la de hacer mejor a la persona que hay en cada individuo. En la educación formal, como ya se ha dicho, se implementa con acciones que involucran la instrucción y la formación moral, dentro de un currículo que se debió ajustar a cada proyecto educativo institucional. Para tal efecto se discutió, se formuló, y se escribió un documento denominado Proyecto Educativo Institucional que, siguiendo unos marcos legales y unos marcos contextuales propios de cada comunidad, pretendió direccionar el proceso educativo en cada institución.

La escuela, en la mayoría de sus acontecimientos, no responde en forma coherente con su P.E.I.; solamente responde al plan de estudio y en sus actividades fija cronogramas que obedecen a planteamientos que siempre se han trabajado como complemento al plan de estudio (día del idioma, día de la tierra, izadas de bandera...). Ellos generan una saturación del tiempo sobre la jornada académica a los que se les adiciona diferentes campañas y actos que van apareciendo al ritmo que los diferentes mandatarios o personas de buena fe creen que son importantes, y que es la escuela - por tener allí reunidos a niños y jóvenes- la institución adecuada para canalizar todo tipo de información.

Por otro lado, y aún cuando todos los P.E.I. de cada una de las instituciones educativas reposan tanto al interior de cada una de ellas, como en las secretarías de los entes territoriales, ellos no son consultados. El manejo de las políticas y de los presupuestos que administran los entes territoriales se siguen haciendo como bien lo dispongan tales entes que, a su vez, responden ante múltiples intereses no sólo económicos sino políticos. Acerca del vaciamiento del contenido de la función escolar Parra expresa:

²⁰⁹ Son múltiples los estudios de caso que demuestran el difícil momento existencial que viven los adolescentes colombianos. Ellos, a su vez, no perciben la escuela como un lugar de educación y menos aún como aquel segundo hogar, que se les ha querido inculcar. La escuela para ellos es un lugar para obtener títulos que les permitan alguna escalada social e igualmente el lugar donde se encuentran con sus pares, sin que la escuela tenga nada que ver con la forma de relación que exista entre el grupo de pares.
Fundación FES, Colciencias. Proyecto Atlántida. Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia.

Dos fenómenos fundamentales se han detectado a partir del análisis de la información recolectada: el vaciamiento de la función escolar y, como consecuencia, la soledad de la escuela. El vaciamiento se refiere a la pérdida de sentido y propósitos de la institución tanto en su dinámica interna como en su relación con las instancias planificadoras y capacitadoras y con la comunidad. Sus funciones esenciales se diluyen en una serie de acciones con las que se aparenta cumplir con el trabajo escolar. La escuela funciona en apariencia, pero una serie de mecanismos de su cultura llevan a que toda esa actividad esté vacía de sentido y no conduzca de manera eficaz a lograr sus metas específicas.²¹⁰

La pérdida de sentido y propósitos de la institución, en su dinámica interna, conforma ese fenómeno que Parra ha llamado cultura escolar, que se manifiesta en tres formas, que son las que desvirtúan su función esencial, ellas son el formalismo, el activismo y el ritualismo. Los explica así:

El formalismo: Tanto las normas y requisitos originados en las instituciones que determinan las políticas educativas, como las creadas dentro de la escuela, no son asumidas como pautas de comportamiento porque carecen de propósitos que se articulen con las funciones esenciales de ésta, no obstante la escuela dedica gran cantidad de tiempo y esfuerzos al cumplimiento de estos requisitos y crea así una dinámica de acción sin sentido.²¹¹

Se trata pues, de acciones por sí mismas positivas pero que no tienen vínculo con el P.E.I. de cada institución. Aparecen como proyectos deshilvanados del respectivo P.E.I. unos, y del cronograma escolar otros. Es el caso, por ejemplo, de las campañas informativas de diferentes temas, el estudio del estado de salud de la comunidad, la recolección de medios para la mejora de la planta física, el uso “adecuado” del uniforme, el aseo de la institución -a cargo de los alumnos-, la recreación de los alumnos - en tiempo perteneciente a la familia-, etc. Estos son todos asuntos importantes, pero no fundamentales para el que hacer de la escuela, mientras ellos no estén vinculados al currículo y, por tanto, no se deberían ir endosando a la escuela y menos aún en forma improvisada. Cada asunto que es entregado a la escuela, sin hacer parte de su currículo, le quita tiempo y energía a las funciones que sí le son esenciales. Por tanto, cualquiera que sea el tema a tratar, la campaña a seguir etc. debe responder siempre a su currículo, sin caer en el error de considerar éste último como una “caja de pandora” donde todo cabe, pero a lo único que se da pleno valor, realmente, es al plan de estudio²¹². Al caos que genera el formalismo hay que sumarle el activismo y el ritualismo, los cuales Parra describe así:

El activismo: como consecuencia de la práctica del formalismo, la escuela planea y desarrolla una serie de actividades aisladas que no aportan nada a los procesos pedagógicos y no se articulan en una propuesta

²¹⁰ Rodrigo Parra, *La Escuela Urbana*, 1996, 131.

²¹¹ Rodrigo Parra, *La Escuela Urbana*, 1996, 133.

²¹² En especial el apartado “La escuela violenta”, bajo los subtítulos de: La importancia del uniforme, pág. 401, La indiscreción de una profesora, pág. 406, Los alumnos cuentan, pág. 406, referencia como estudios de caso, ejemplos de esas pautas de comportamiento, que se exigen sin una articulación con las funciones esenciales de la educación. Rodrigo Parra, *La Escuela Urbana*, 1996, 401-406.

institucional. La escuela asume el activismo como sinónimo de calidad y, en últimas, como el cumplimiento de su función.

...

El ritualismo: Al perderse el propósito pedagógico de las acciones escolares, su sentido real desaparece y se convierte en un ritual que obstaculiza el desarrollo de la creatividad.²¹³

Estas tres formas (formalismo, activismo y ritualismo) que desvirtúan el que hacer pedagógico, constituyen la cultura escolar. Aparecen en todos los estamentos administrativos de la educación, y hacen que se produzca un vaciamiento que trae como consecuencia la pérdida del norte de la función educadora.

En la actualidad el Ministerio de Educación Nacional ha entregado a los establecimientos educativos un instrumento que, parece, le sale al paso a todas estas inconsistencias. Se trata de la Guía para el mejoramiento institucional (guía 34) planteada dentro de la denominada Revolución Educativa del gobierno de Alvaro Uribe. Al hacer una lectura detenida de tal documento se observan inconsistencias de fondo y de forma. Su planteamiento gerencial coloca todo el funcionamiento de la escuela a cargo de cuatro grupos de gestión, el gobierno escolar pierde protagonismo, los estudiantes deben seguir siendo esos entes receptores del conocimiento, acrecienta el trabajo de los docentes y el rector debe responder por todo. El instrumento es minucioso y probablemente si su viabilidad no chocase con la rigidez de la escuela, podría ser un excelente instrumento para el mejoramiento de ella. También es posible visualizar que tal documento cuenta ya con las políticas de lo que él llama el establecimiento educativo integrado que terminó unificando centros educativos y colocando en el olvido el trabajo de construcción y el referente de los P.E.I. de las instituciones que fueron reagrupadas. Finalmente ahora se tienen instituciones educativas gigantes, donde ya todos los docentes deben estar comprometidos en algún equipo de gestión (léase administración) con innumerables funciones que responden a varias etapas muy complejas en el llamado plan de mejoramiento. Parece que los grupos de gestión reemplazarán en algún momento las funciones de coordinación, que han sido ejecutadas tradicionalmente por educadores que asumen funciones administrativas; en otras palabras ahí habrá ahorro en la nómina. Como quiera que sea, no es difícil comprender que bajo la premisa de mejorar la calidad de la educación se continúa con el plan de ahorro en la gestión educativa. A esta altura del análisis hay que estar de acuerdo con Nussbaum cuando dice “la palabra de moda es “impacto” y cuando el gobierno habla de “impacto” se refiere sobre todo al impacto económico”²¹⁴. Al final la resultante termina por ser la acumulación de más trabajo para cada maestro. La consecuencia previsible redundará sobre el verdadero ejercicio de educar. Él –el ejercicio de educar-, quedará inclusive más diluido, más aún, teniendo en cuenta que los espacios de tiempo para esas múltiples funciones que se le han ido sumando a cada maestro, se hacen en el mal llamado tiempo libre que no es el mismo para todos y finalmente, la coordinación de esas funciones se tiene que hacer en detrimento del tiempo horario sobre el que gira toda la organización de la jornada

²¹³ Rodrigo Parra, *La Escuela Urbana*, 1996, 133.

²¹⁴ Martha C. Nussbaum, 2010, 171.

escolar. En fin, así las instituciones se hayan vuelto gigantes y en ellas existan muchos docentes, esto no hace que haya menos estudiantes ni menos labores que atender; ocurre todo lo contrario, y lo que se ha ganado en la denominada articulación de la oferta educativa se ha perdido en lo que realmente hace falta hacer cuando se educa y es poder atender las individualidades de los estudiantes. Como bien lo dice el documento en mención, que de manera elegante pone al docente a servir para todo:

...en el establecimiento educativo se materializan los P.E.I., el plan de estudio y el plan de mejoramiento. Asimismo, se concretan la planeación curricular, las actividades pedagógicas, las evaluaciones, la gestión de diferentes procesos y componentes; además de las relaciones con diversas entidades, autoridades e instancias de la comunidad educativa.²¹⁵

Retomando la idea de currículo, que puede ser compatible con lo planteado en la guía para el mejoramiento institucional a pesar de su complejidad y recarga sobre el trabajo del docente, ella, la guía, exige un cambio paradigmático en el mecanismo de relojería que rige la organización actual de la escuela. Hay que reconocer que esa organización que funcionó tan adecuadamente cuando la escuela era un lugar donde se estudiaba aquello que no se podía aprender en el medio social ya es incompatible con gran parte de las exigencias actuales tanto para maestros como para estudiantes. El cambio en el mecanismo de relojería debe ser no sólo de forma sino de fondo.

Ese maestro que debe servir para todo, seguramente acudirá a esa cultura escolar amparada en el formalismo, el activismo y el ritualismo, que aparecen como un ejercicio desarticulado de la función de educar, y que han sido las formas como se ha pretendido implementar el cambio dentro de la rigidez de la escuela, que está pensada y planificada, aún hoy en día, bajo los mismos parámetros con que fuera creada desde el siglo XVI por los pedagogos que dieron origen a la educación comunitaria. En otras palabras la escuela, a pesar de reformas y decretos está concebida como una institución donde lo que mejor funciona es el plan de estudio, debidamente separado en áreas y asignaturas, como respuesta a la carencia de conocimiento, pero la estructura administrativa de la escuela no está preparada para los requerimientos de un currículo que para ser atendido, no sólo debe responder con áreas académicas, sino que también debe responder a un proyecto institucional donde, a su vez, se deben desarrollar diferentes proyectos para atender sus particularidades. Proyectos, en los cuales se deben encajar realidades más complejas y concretas, que tienen que ver con lo natural y lo social.

4. EL APOYO EN PROYECTOS

Cada P.E.I. es un proyecto y como tal tiene una dinámica que no quedará bien atendida, si sólo se desarrolla adecuadamente un plan de estudios, y eso en el mejor de los casos. Su verdadera dinámica se

²¹⁵ Ministerio de Educación Nacional. Guía para el mejoramiento institucional, 2008, 20.

da en el desarrollo de subproyectos que son los que realmente le darían vida al currículo, trascendiendo lo implementado con el plan de estudio.

La realización de proyectos dentro del currículo que debe atender a cada P.E.I., le brindaría a la escuela la puerta de entrada a la aplicabilidad de los conceptos adquiridos en el plan de estudio²¹⁶. Igualmente contribuiría a poner a tono a la comunidad educativa con su realidad social, y trabajar en función de la superación de sus debilidades, aprovechando sus potencialidades. Permitiéndole a la pedagogía, a la tradicional y a la innovadora, el desarrollo de su potencial en un ambiente de valores democráticos.

La concepción de proyecto está debidamente descrita en la ley. Igualmente, se presenta de acuerdo con la idea moderna de currículo. Es así como ella lo define:

El proyecto pedagógico es una actividad dentro del plan de estudios que, de manera planificada, ejercita al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno.²¹⁷

Tal definición determina que los proyectos cumplen la función de correlacionar, integrar y hacer activos los conocimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores, logrados en el desarrollo de diversas áreas, así como la aplicación de la experiencia acumulada. Igualmente la ley, contempla la existencia y realización de proyectos como parte integral de currículo. En el artículo 36 del decreto 1860, determina que las instituciones incorporen los temas correspondientes al artículo 14 de la Ley General de Educación, a las asignaturas del plan de estudio y a los proyectos pedagógicos que de manera planificada ejercitan al educando en la solución de problemas.

Es relevante aclarar el contenido del artículo 14 de la Ley General de Educación. Tal artículo denominado Enseñanza Obligatoria, trata sobre el desarrollo del conocimiento en temas tan relevantes para la obtención de los fines de la educación como:

a) El estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la instrucción cívica b) El aprovechamiento del tiempo libre, el fomento de las diversas culturas, la práctica de la educación física, la recreación y el deporte formativo c) La enseñanza de la protección del ambiente, la ecología y la preservación de los recursos naturales d) La educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos y e) La educación sexual, impartida

²¹⁶ Compárese en este apartado la diferencia del planteamiento: la ley considera los proyectos como parte del plan de estudio, como lo establece la normatividad legal. El presente análisis propende que esos proyectos sirvan para aplicar conocimientos del plan de estudio. Esto no quiere decir que los proyectos no hagan parte de ese concepto estructural denominado plan de estudio, sino que los proyectos se involucren más al concepto de currículo, que es más interdisciplinar.

²¹⁷ Decreto 1860, 1994, Capítulo V, Artículo 36.

en cada caso de acuerdo con las necesidades psíquicas, físicas y afectivas de los educandos según su edad.²¹⁸

Por otro lado y fuera del texto de la ley ya ha sido identificado el valor pedagógico de los proyectos a realizar en la escuela, asumidos éstos como eventos significativos. En los marcos teóricos del que hacer educativo, el Ministerio de Educación Nacional en sus Lineamientos Generales de Procesos Curriculares expresó:

Hoy sabemos que los eventos significativos son fuerzas que impactan al ser humano integralmente y no únicamente en términos de habilidades y destrezas y que todo proceso, hecho o fenómeno está ligado desde un origen interdisciplinario a lo natural y social, circunstancia que nos exige trabajar con horizontes más amplios, en donde cobran importancia la transdisciplinariedad, los proyectos comunes para la solución de problemas, la democratización del saber, la investigación, la construcción de valores que den sentido a la vida y que le devuelvan a la escuela su compromiso en el rescate de las tradiciones, las costumbres, la historia de cada comunidad para la consolidación de una identidad cultural.²¹⁹

Sin embargo, la estructura administrativa de todo el sistema educativo y de la escuela en particular no permite que ese pensamiento se cristalice en acciones concretas. Me atrevo a decir que la escuela como está concebida hoy en su organización, no sólo no es el lugar propicio para desarrollar proyectos, sino que se encarga de abortarlos. Es relevante que la asignación académica, en forma atomizada y bajo la rigidez del sistema horario, donde los estudiantes quedan cautivos en su aula y al docente se le entrega el rol de carcelero, no permite que los eventos escolares sean lo suficientemente significativos. Por otro lado, dentro de los planes de estudio sólo se alcanzan a realizar procesos y evaluar habilidades y destrezas parciales, desarticuladas de procesos integrales. Dewey como abanderado de la experiencia educativa, expresó:

...el esquema tradicional es, en esencia, una imposición desde arriba y desde afuera. Impone modelos, materias y métodos adultos a aquellos que sólo se están desarrollando lentamente hacia la madurez”. Añade, refiriéndose a la enorme distancia entre el adulto y el niño: “la separación es tan grande que las materias y los métodos de aprender y proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes. Aquellos están más allá del alcance de la experiencia que posee el joven que aprende...”²²⁰

²¹⁸ Desde la nombrada confusión entre currículo y plan de estudio nace otro error que se resuelve bajo el concepto de extracurricularidad. Bajo tal significado –fuera del currículo-, en el medio educativo, se pretende colocar en “algún lugar”, algunos de los elementos del currículo, contemplados en el artículo 14 de la Ley General de Educación, en la medida que no logran realizarse en el plan de estudio como está organizado hoy. Es el caso de los llamados proyectos extracurriculares. Con esa denominación son tenidos en cuenta los proyectos que le dan vida al mencionado artículo. Su ejecución es bien difícil de implementar como proyectos, por no poseer un espacio y un tiempo para ellos y quedar a la deriva en cuanto a su evaluación, precisamente porque sus resultados son difíciles de cuantificar en la estructura actual de funcionamiento.

²¹⁹ Ministerio de Educación Nacional, lineamientos generales de procesos curriculares, 1998, 21.

²²⁰ John Dewey, 2004, 66.

En fin, estrictamente dentro del plan de estudio no se logra un buen aprendizaje, ni trabajar la interdisciplinariedad entre las áreas del conocimiento y mucho menos entre estas y los procesos naturales y sociales. A pesar de ello, se puede decir, que los proyectos en la educación, pertenecen más a realizaciones heroicas de maestros y alumnos empeñados en ellos, que siempre terminan siendo sacrificados por el sistema escolar, que aparentemente les reconoce los méritos, pero que termina exigiendo una compensación extraordinaria ante el trabajo que “dejaron de realizar”. El Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación²²¹ enfatiza esta situación cuando dice: “en casi todos los casos, el énfasis de la actividad educacional formal o escolar está puesto más en llevar al alumno hacia el conocer que hacia el hacer”. En ese caso la lección a aprender es el abandono de los proyectos para lograr atender en forma regular la llamada “asignación académica”, que es la que responde al plan de estudio y al sistema horario, más rígido en la básica secundaria y la media vocacional que en la básica primaria²²². Es concluyente que la trampa, en la que queda atrapada la realización de los proyectos, no la genera el currículo en sí mismo, sino el manejo que se le da al tiempo, a las responsabilidades de los actores educativos, al divorcio establecido entre la evaluación del estudiante, vinculada únicamente a su respuesta ante el conocimiento, y la evaluación de la institución -que parece fuera asunto únicamente de docentes y directivos-, y a la confusión entre plan de estudio y currículo.

Ahora bien, el plan de estudio, implementa en forma práctica el currículo de cada institución educativa. La ley también tiene adecuadamente definido, de acuerdo con una concepción moderna, el concepto de plan de estudio. En los Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares, se dice acerca del plan de estudio:

...incluye la explicitación de objetivos por niveles y grados, la organización y distribución del tiempo, el establecimiento de criterios didácticos (metodológicos), criterios de administración y evaluación, de acuerdo con el Proyecto Educativo Institucional y con las disposiciones legales vigentes.²²³

En conclusión el plan de estudio no es rígido en su definición, su rigidez corresponde a la forma como se concibe formalmente. Él, fundamentalmente, debe seguir unos criterios claros y ser adaptable²²⁴. En otras palabras, desde el mismo P.E.I. se podría generar un sistema diferente en cuanto a la administración

²²¹Casassus, Arancibia, Froemel, 2004, 17.

²²² Hay que reconocer que, paralelo a la forma rígida del sistema tradicional, en el país, principalmente en algunas escuelas de la básica primaria se viene trabajando con Escuela Nueva (Corriente pedagógica a la que perteneció Decroly y la pedagogía de los centros de interés y los métodos globales). Se ha implementado desde la década de los setenta. Ella, como lo dice el Informe de Progreso Educativo Colombia, está basada en la participación de los estudiantes en sus propios aprendizajes, la ejecución de proyectos pedagógicos, la vinculación entre la vida escolar y la comunitaria, el desarrollo de la autoestima y de la capacidad de participar democráticamente en las decisiones de la escuela. En la actualidad se hacen esfuerzos por implementarla en la básica secundaria, que por poseer una estructura administrativa más rígida en cuanto a horarios y a asignaturas, que por estar atendidas en forma especializada, pierde su flexibilidad y la posibilidad de hacer los intercambios necesarios para que el conocimiento brinde resultados más útiles y prácticos.

²²³ Ministerio de Educación Nacional, 1998, 36.

²²⁴ La adaptabilidad la brinda el P.E.I.

escolar, siempre que no se deba homogenizar para todas las instituciones educativas. Por tanto pueden y deben haber cambios, no sólo en cuanto al horario tradicional, sino también, cambios en la concepción tradicional del currículo (concepción que consiste en que todos deben responder por los mismos temas, logros, estándares; como si a ello se redujera el currículo). El horario tradicional debe cambiar en la distribución del uso del tiempo; cambio que afectaría la distribución de las asignaturas en las áreas del plan de estudio. Igualmente, el cambio en la concepción tradicional de currículo, brindaría una dimensión más justa en cuanto a los resultados que arroja la evaluación de él, y una forma más democrática de la administración de la institución educativa, tal como lo pretende la ley. Sin embargo aparece de nuevo el Estado regulador con los estrechos márgenes que le deja a cada P.E.I. para ejecutar los cambios necesarios, desde una forma de pensar la escuela desde la reminiscencia del pasado.

4.1. LOS PROYECTOS SOMETIDOS A LOS FACTORES QUE GENERAN RIGIDEZ EN EL CURRÍCULO Y EN EL PLAN DE ESTUDIO

La atención al planteamiento formal del plan de estudio, ahoga al proceso educativo. Tal ahogo se materializa en el manejo de los espacios físicos y temporales de la escuela, y en una concepción inmediatista del proceso evaluativo, creándose un antagonismo entre la escuela formal, que pareciera se ajusta a los marcos que ofreció la Ley General de Educación, y la escuela real que se debe ajustar a la realidad y a los decretos que se desarrollan al amparo de la razón instrumental fiel a una concepción bancaria del conocimiento. Pues bien, esa misma razón instrumental le reclama al sistema educativo por la “mala preparación de los estudiantes”. Sin embargo, es posible suponer que no se ha buscado en la dirección correcta, pues no se trata de materias, porcentaje de cubrimiento de conocimientos determinados, etc., sino de la proyección de esas herramientas cognitivas. A respecto ya Dewey decía:

...es un error suponer que la mera adquisición de cierta cantidad de aritmética, geografía, historia, etc., que se enseña y estudia porque puede ser útil alguna vez en el futuro, produce su efecto, y es un error suponer que la adquisición de destreza en la lectura y la aritmética constituye automáticamente una preparación para su acertado uso en condiciones muy diferentes de las que se adquirieron... Un problema es que la materia, en cuestión se aprendió aisladamente; se hallaba como colocada en un compartimiento estanco.²²⁵

Es el aislamiento del conocimiento el que de alguna manera lo volvió inoperante. De nuevo Dewey dice, refiriéndose a la segregación de las materias: “Como se la segregó y por tanto se la desconectó del resto de la experiencia, no es aprovechable en las condiciones actuales de vida.”²²⁶

Veamos: atendiendo a la ley, todo P.E.I. debe tener en cuenta un núcleo de áreas. Respecto a las disposiciones legales vigentes, la ley General de Educación en su artículo 23 plantea que deben trabajarse

²²⁵ John Dewey, 2004, 89.

²²⁶ John Dewey, 2004, 89.

nueve áreas obligatorias, que constituyen el 80% del plan de estudio. Ellas son: 1. Ciencias naturales y educación ambiental, 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, 3. Educación artística, 4. Educación ética y en valores humanos, 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa, 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, 8. Matemáticas, 9. Tecnología e informática. Obsérvese que queda un 20% para lo que se denomina áreas optativas que serían las que prestarían a los P.E.I. la posibilidad de atender sus requerimientos específicos, al menos en el esquema de administración educativa actual.

Analizo a continuación algunos aspectos respecto a esos cambios que los Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares ya insinúan, pero que no se cristalizan porque aún se vive la escuela, reitero, de acuerdo con los antiguos paradigmas donde valores como la justicia y los valores que la conforman -la libertad, la solidaridad, la igualdad, el respeto, el diálogo- no han hecho parte de ellos y parece que no lo harán, siempre que la educación esté al servicio de la razón instrumental, que como lo dice Cortina es ciega ante lo moral.

Primero me referiré al sistema horario y el valor de la libertad, segundo a la implementación de los sistemas de evaluación y los valores de la justicia y la igualdad, tercero al funcionamiento de la escuela; la formal y la real donde puede verse que valores como la solidaridad y el diálogo brillan por su ausencia.

4.1.1. EL SISTEMA HORARIO Y EL VALOR DE LA LIBERTAD

La libertad, asumida como no opresión o no sumisión, debe vivenciarse en la escuela como centro de formación que es. Sin embargo como centro normalizado, presenta grandes dificultades, la mayor de ella está representada en el sistema horario.

El sistema horario viene demostrando, desde Comenio, su efectividad en la planificación del plan de estudio. El problema, como ya se decía, se presenta cuando se pretende que en la escuela se vivencie el valor de la libertad, pues, precisamente ese valor queda limitado para los actores educativos, quienes deben vivir el mundo de la escuela bajo la ingeniosa cuadrícula del sistema horario. Ingeniosa, pues determina un tiempo y un espacio que concuerdan con la atomización del conocimiento y con la concepción bancaria que de él se tiene.

La eficacia del sistema horario es difícil de superar, lo que hay que analizar es que tal sistema coloca a los actores educativos en un nivel preconventional, o si acaso, en el convencional del desarrollo de la conciencia moral, pues todo está predeterminado en él: el lugar, el tiempo, la forma de utilizar tal espacio y tiempo, el conocimiento a adquirir, los diálogos a efectuar y la forma como se va a evaluar el ejercicio educativo. Quien transgreda tal organización puede ser castigado y, quien viva dentro de ella, se suma a la

ley de las mayorías, a lo convencional. Su evaluación probablemente será impecable y el sistema lo acogerá; en palabras de Cortina: “se guarece al calor del establo”. Puede decirse que no se incurre en nada malo, pero lo que se gana en obediencia se puede llegar a perder en creatividad. Si la educación para la autonomía también es educación para el ejercicio de la democracia hay que estar de acuerdo con Cortina cuando afirma: “Y no es de buenos ciudadanos ser siervos, dejarse domesticar, sino ser dueños de sí mismos, capaces de solidaridad desde el señorío, nunca desde la obediencia, ciega o calculada”²²⁷. Por tanto una educación para la democracia tiene que atreverse a salirse de lo convencional, al menos parcialmente.

Como ya se expresaba, el manejo, del espacio y del tiempo, en la escuela, funciona de una manera rigurosa, dentro del horario y sólo dentro de él. En cuanto al sistema horario, son varios los factores que hacen que no se haya tan siquiera puesto en tela de juicio esa organización: 1. Todos los actores que conforman la comunidad educativa y poseen voz activa en la distribución efectiva del tiempo del plan de estudio, han recibido su educación formal en instituciones educativas donde el horario es la columna vertebral de la organización escolar. 2. El esquema hora clase es la base para la contratación de los maestros y su asignación salarial. 3. El sistema horario demuestra su eficacia permanente en cuanto al control y vigilancia dentro de las instituciones educativas. 4. La intensidad horaria que se le da a cada área es similar para todas las instituciones, asunto que se respeta para efectos prácticos. Es el caso de traslados interinstitucionales y de la preocupación por responder en forma competitiva ante los exámenes de Estado.

Otra práctica del sistema horario, que tiene que ver con la limitación en el ejercicio de los valores de una ética cívica, y que deben obedecer los actores educativos, es la asignación del tiempo dentro del horario y la discriminación que se ejerce sobre cada área del currículo. Ya no se trata de horarios homogéneos compatibles entre instituciones, sino de la franja idónea en cuanto a recepción del conocimiento. La asignación de la franja idónea tiene en cuenta la categorización de las áreas de acuerdo a la concepción utilitarista de la educación que ya se ha insertado en la tradición. Aunque todas las áreas se denominan fundamentales, hay algunas a las que la costumbre le brinda efectivamente ese privilegio y a otras no, como ya se había aclarado antes. Corresponde a las primeras (las que sí parecen ser fundamentales): el estudio de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, las humanidades, y en los últimos tiempos la tecnología e informática. Ellas toman para sí, no sólo la mayor proporción del tiempo sino que se trabajan en las franjas privilegiadas de ese sistema horario. Las otras, las que pareciera no son fundamentales son: la educación física, la educación ética, la educación religiosa, la educación artística y las optativas. Ellas se brindan bajo un tiempo más disminuido, se acomodan dentro del “horario” en momentos de mayor cansancio y se manejan con criterios más laxos en cuanto a la calidad e idoneidad del docente que las imparte. Tales arbitrariedades ejercidas sobre las áreas que ejercitan las dimensiones

²²⁷ Adela Cortina, 1998, 230.

ética y estética, alteran el desarrollo de un currículo que tiene como función fortalecer una educación para la autonomía, en un sentido pleno. En otras palabras no se cultiva la libertad en un medio donde la imposición utilitarista coloniza el ser y el hacer de todos sus actores. Pues bien, el sistema horario, que permitió organizar la escuela se convirtió en la materialización de una educación impositiva. Atomizó los propósitos en materias estanco. Ya Dewey, refiriéndose a la libertad y comparando la educación tradicional con la que él denominó progresista decía:

No existe, pienso, en la filosofía de la educación progresista un punto más sano que cuando acentúa la importancia de la participación del que aprende en la formación de los propósitos que dirigen sus actividades en el proceso de aprender, justamente como no hay en la educación tradicional un defecto mayor que su fracaso para asegurar la activa cooperación del alumno en la formación de los propósitos que supone su estudio.²²⁸

4.1.2. LA EVALUACIÓN Y EL VALOR DE LA JUSTICIA

La justicia como ese valor que da a cada quien lo que merece de acuerdo a sus capacidades y distribuye de acuerdo a sus necesidades, no se logra alcanzar a vivir en la escuela. Sus actores, sus resultados, sus exigencias se rigen por evaluaciones que tienen en cuenta el punto de llegada más no el punto de partida. Tal evaluación, a su vez, también se ha hecho bajo un proceso que apenas en los últimos tiempos se ha ampliado a la institución como tal, pero toda la institucionalidad que conforma el sistema educativo y cobija la escuela aún está por fuera. En otras palabras el MEN, secretarías de educación, institutos de apoyo etc., prestan sus servicios, pero no se evalúan de acuerdo a quien deben servir: los fines de la educación.

Puede decirse que en la educación colombiana el sistema de evaluación se concibe bajo dos modalidades: la evaluación del rendimiento de los estudiantes y la evaluación institucional. La primera, con un marcado énfasis en la instrucción y con un seguimiento más antiguo; la segunda, se ha acogido a los resultados que la evaluación del rendimiento de los estudiantes marca en los exámenes de Estado y a algunos instrumentos que para tal fin ha facilitado el Ministerio de Educación Nacional, con un tiempo de seguimiento más corto. Ambas formas de evaluación atienden la racionalidad instrumental –apoyo y oportunidades para “los mejores”- y no alimentan los requerimientos de la justicia. Para corroborar esto último es importante analizar los siguientes apartados:

²²⁸ John Dewey, 2004, 105.

4.1.3. LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LOS ESTUDIANTES

En el Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia, de junio de 2001, emanado por el M.E.N., dice textualmente: “La evaluación **del rendimiento**²²⁹ de los estudiantes ha sido objeto de estudio para el sistema educativo colombiano durante los últimos veinticinco años”. De este texto se desprende que la evaluación se ha hecho sobre un aspecto de la educación - la instrucción -, y sobre los estudiantes, considerados como el producto final. Ese producto final ha sido evaluado, al nivel de los graduados con los exámenes de Estado, y en los últimos tiempos con otras pruebas que se han implementado para reconocer la “idoneidad” de las instituciones o de los maestros de las áreas. Estas pruebas se han denominado Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, de cuyos resultados ya se argumentan tesis al servicio de la razón instrumental y estratégica.

Por otro lado y como ya se dijo, la visión en cuanto a la evaluación se amplió cuando en el contexto educativo se comenzó a hablar de evaluación institucional, pues con ello ya se consideró otra de las partes que intervienen en el proceso. Sin embargo, aún no se ve con claridad cómo pueda llegar a resultados útiles la evaluación de la totalidad de las partes del proceso educativo -entes territoriales, M.E.N., institutos descentralizados, etc. -sin que la politiquería genere todo tipo de obstáculos. Hay que reconocer que ellos poseen gran incidencia en la calidad de la educación, y por tal motivo también deben ser evaluados no sólo con criterio gerencial de costo beneficio –como sí es evaluada la escuela, los maestros y los estudiantes- sino, igualmente, como los entes encargados de velar por que se cumplan los fines de la educación.

Es importante acotar que los resultados de la evaluación pierden su sentido cuando el castigo es la premisa ante los resultados mediocres. Como tanto se dice en los encabezados de los instrumentos de evaluación del MEN, se trata de evaluar para mejorar²³⁰, pero tal premisa no goza de credibilidad. Precisamente la razón se da porque a lo largo de los años los resultados negativos confluyen con interpretaciones arbitrarias, que terminan señalando culpables y así lograr excluir a los actores del sistema. Sin embargo se deja de soslayo aspectos nucleares, que son los que hacen parte de la problemática que genera las deficiencias educativas. Sólo hasta fechas muy recientes se comienza a plantear el uso de un instrumento que permita evaluar la calidad de la educación, teniendo en cuenta los diversos aspectos que influyen en ella y que apunta a comprender las circunstancias que hacen que las múltiples medidas adoptadas no produzcan los efectos esperados²³¹.

²²⁹ La negrilla es mía.

²³⁰ Vale la pena describir que hay instrumentos de evaluación que no se aplican porque la credibilidad en la premisa evaluar para mejorar no se da. En el imaginario de los actores educativos persiste –con razones o no- la idea de que el uso del instrumento dará por resultado la exclusión.

²³¹Casassus, Arancibia, Froemel, 2004, 25.

En cuanto a lo que se evalúa, puede decirse que todo giró alrededor de la obtención de logros curriculares, que ahora bajo un cambio de matiz se llaman competencias. Cualquiera que sea su denominación, son las unidades de conocimiento en las asignaturas del plan de estudio. Sobre la obtención de esas unidades se hace tanto la evaluación institucional como la del rendimiento escolar. Esas unidades se han separado por áreas y niveles. Ellas, como era de esperarse, fueron procesadas por el Ministerio de Educación Nacional y fueron difundidas a la comunidad educativa. Se refieren, por supuesto, a esos elementos y conceptos fundamentales que en cada área se deben desarrollar en el proceso educativo. Textualmente está escrito así:

Los estándares son criterios claros y públicos para que los colombianos conozcamos qué hay que aprender. Son el punto de referencia de lo que el alumno puede estar en capacidad de saber y saber hacer, según el área y el nivel. Sirven de guía para que en todos los colegios urbanos y rurales, privados o públicos del país, se ofrezca la misma calidad de la educación. Esto propicia la equidad de derechos y oportunidades para todos.²³²

El Estado también proveyó que todo el esfuerzo por obtener los estándares, se valorara en algún momento, y quedara involucrado en la evaluación del proceso educativo. El Ministerio de Educación Nacional, dice: “Los estándares sirven como referente para las evaluaciones que realice cada institución y para las que lleve a cabo el Instituto Colombiano para la Educación Superior, ICFES”²³³.

Queda claro pues, lo que se va a evaluar. Lo que no queda claro es la proyección creativa y ético-moral del conocimiento obtenido, ni los correctivos en caso de que el conocimiento no haya llegado a los niveles requeridos. Por otro lado, la no obtención de los estándares básicos, será determinante en la vida del proceso educativo de cada institución. De nuevo, no aparece un mecanismo práctico que subsane las dificultades para quienes no obtengan los estándares, ya sea estudiantes o instituciones. Cobra de nuevo vida la figura de la exclusión y con ella la de la estratificación social que genera el sistema educativo.

La exclusión del sistema educativo y su pariente más cercana, la repitencia, nacen de la confusión existente acerca de que la evaluación por sí misma implica aprendizaje. La primera acción es parte del proceso, lo puede reforzar en el sentido de reconocer el grado de avance en él, pero no es el proceso. El aprendizaje necesita desarrollar un procedimiento que no resulta homogéneo para todos, por tanto, se puede decir que quienes aprueban una evaluación sólo están demostrando que ya culminaron el proceso, lo que no quiere decir, que los que reprueban esa misma evaluación no lo puedan llegar a culminar. Otra confusión que afecta la calidad de la educación se genera cuando se asume aprendizaje del conocimiento con aprobación del curso, pues entre aprender los contenidos del plan de estudio de un curso y aprobar ese curso hay un largo trecho que se subsana con toda clase de procesos, unos adecuados y otros

²³² Ministerio de Educación Nacional, 2003, 5.

²³³ Ministerio de Educación Nacional, 2003, 5

francamente antiéticos. Textos como el siguiente son prueba de las confusiones citadas anteriormente. Refiriéndose a la evaluación, el Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia, emanado del M.E.N. dice: “Un proceso básico ha sido el de conseguir que la evaluación contribuya a que todos los estudiantes aprendan y por consiguiente aprueben cada año escolar que cursen”.

4.1.4. EVALUACIÓN DE CADA ESTUDIANTE AL INTERIOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA: ENTRE EL AVANCE Y EL RETROCESO

En cuanto a la evaluación individual de cada estudiante se puede decir: 1) Ha saltado entre las calificaciones cualitativas y las cuantitativas como si ellas fueran las “culpables” de los estados carenciales de los estudiantes 2) ha sufrido los embates de los ajustes que van generando diferentes decretos; el 1860 de 1994, el 230 y 3055 de 2002 y últimamente el 1290 del 2009. 3) todos pretenden dejar todo muy claro y redactan en forma minuciosa su articulado. 4) Ninguno establece realmente qué debe ocurrir con la reprobación pues todos hablan de actividades especiales ante la presencia de debilidades en el aprendizaje. Las responsabilidades de esas debilidades parece deben ser asumidas por el docente quien seguramente direccionará los fracasos de los resultados hacia dos situaciones problemáticas, el paternalismo o la repitencia. Precisamente porque el docente, intuitivamente o racionalmente, reconoce que los aspectos más profundos que llevan al estudiante a tener un desempeño bajo, no los puede suplir. En fin, aun considerando el quehacer de los buenos maestros, ellos hacen lo que pueden, pero el sistema educativo no abre alternativas reales ante las situaciones de los estudiantes con desempeño bajo que obedece a estados carenciales que pueden ser psicológicos, sociales o económicos. Debo aclarar a la altura de esta argumentación que actualmente el tema de moda es el de la inclusión, sin embargo, no está claro cómo se puede imbricar toda esa teoría en una educación cada vez más masiva donde los docentes, por sus múltiples ocupaciones, cada vez pueden dedicar menos tiempo al estudiante como ser individual. Por otro lado, se hace cada vez más notorio el celo por el situado fiscal del que se desprende la posibilidad o no, que los entes territoriales brinden el apoyo que requiere la atención a los estudiantes con discapacidad o con capacidades o talentos especiales, como está bien descrito en el decreto 366 de febrero de 2009, por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

La formulación de los decretos probablemente responde a evaluaciones juiciosas que seguramente el Ministerio de Educación Nacional lleva a cabo, sin embargo, se pierde la coherencia del proceso en la forma de llevar a la práctica los postulados de los decretos. Pues entrega a las secretarías de los entes territoriales la responsabilidad para nombrar y para pagar el cuerpo de asesores que seguramente entregarán excelentes recomendaciones a los ya abrumados docentes, quienes seguramente harán lo posible de acuerdo a sus potencialidades y llegarán hasta donde las limitaciones se lo permitan. Parece,

pues, que una es la clase de institución sobre la que funcionaría la aplicación de los decretos y otra la forma como realmente funcionan las instituciones escolar asunto que se ampliará un poco más adelante.

4.1.5. LA EVALUACIÓN Y EL VALOR DE LA IGUALDAD

La igualdad asumida como ese valor que reconoce a cada individuo humano como igual a otro, por su capacidad de razonar y de argumentar, no es un valor que se viva en la escuela. Precisamente, la escuela desde su sistema de evaluación se encarga de reconocer y alimentar las diferencias.

La evaluación, hasta ahora, es un proceso de calificación que separa a los estudiantes en categorías, y los distancia de tal manera, que se puede llegar a decir que hay “buenos” y hay “malos”. Igualmente, en consecuencia, se puede afirmar que el sistema está concebido para acoger a los buenos y desechar a los malos y mantener una política ambigua con los denominados “regulares”. Todo lo anterior coloca la evaluación como un proceso antagónico para que sea desde ella que se afiance el derecho a la igualdad como uno de los derechos sociales.

Por otro lado, desde la óptica del sentido de la dignidad del hombre moderno y, teniendo en cuenta las grandes diferencias que existen entre los seres humanos, hay que evitar la deserción escolar, que nace del esquema de desechar a “los malos”. Aceptando, eso sí, que todos no accederán a la educación superior, precisamente por el respeto a la diferencia, no por la incapacidad física o económica de acceder a ella.

Desde el punto de vista del cumplimiento de los derechos sociales, sería justo que todos logran terminar la educación básica y una gran mayoría la media vocacional. Ahora bien, también sería justo que aquellos estudiantes, que procediendo de estratos sociales con estados carenciales, que demuestren, no tanto competencias académicas, pues estas pueden ser potencializadas por mejores oportunidades económicas y sociales²³⁴, sino capacidad de cooperación e inclinaciones por las realizaciones prácticas y científicas, también puedan acceder a la educación superior en las mismas condiciones de los estudiantes con posibilidades económicas.

Para evitar la deserción escolar, hay que buscar mecanismos de no exclusión que no sean aquellos a los que se acude: el paternalismo y la repitencia²³⁵. Ambos generados en la incapacidad de docentes e

²³⁴ Aún cuando los exámenes de Estado generaran datos que se extrapolaran a las condiciones sociales y económicas, como parece que ya se ha hecho, el estudiante de bajos recursos llegaría a la universidad con sus mismos bajos recursos, que terminan en muchos casos excluyéndolo del sistema, como ya se planteó cuando se habló de la educación como afianzadora de la diferencia de clases sociales. El valor de la justicia no se trabaja con acondicionamientos paternalistas, sino con una política clara acerca de los derechos, más aún, los de esos estudiantes que demuestran aplicación y capacidad de cooperación.

²³⁵ El paternalismo termina siendo excluyente porque genera falsas expectativas en el individuo que lo colocan en situación de minusvalía ante otros en algún momento de su vida. La repitencia inicia el proceso de minusvalía en forma inmediata pues su autoestima queda resquebrajada.

instituciones educativas para superar múltiples factores que no tienen que ver con la posibilidad y el deseo de superación del estudiante. Así está descrita en El informe de progreso educativo Colombia²³⁶ donde se anotan como causas de la deserción la falta de recursos económicos, el desplazamiento que ha generado el conflicto armado, la desnutrición y la falta de apoyo para realizar tareas y trabajos escolares. Tanto el paternalismo como la repitencia son inadecuados. Ambos son contradictorios con aquello de que la educación es la forma como todos pueden estar en igualdad de condiciones para construirse una vida digna. Por otro lado, atendiendo a la justicia, es innegable que el proceso educativo debe estar mejor implementado en instituciones que atienden a las comunidades rurales y a las marginales de los centros urbanos. Rodolfo Vázquez en un apartado denominado Educación liberal y democrática dice:

Para proteger y desarrollar la autonomía de los individuos y contribuir a la igualdad de oportunidades entendida no sólo como igualdad de acceso bajo reglas procesales imparciales sino sobre todo como igualdad de oportunidades sustantiva, es decir, en el punto de partida, el Estado tiene que intervenir en la equitativa distribución de los bienes básicos.²³⁷

En Colombia, y aun considerando algunas excepciones, ampliamente publicitadas, ocurre realmente lo contrario, son las comunidades con mayores carencias las que necesitan de maestros, de equipos de apoyo interdisciplinario, de implementos, de textos, etc., y son, a su vez, las que han optado por adaptarse al sistema, sin oponerse a la estratificación de clases sociales que se acentuó, al amparo del sistema educativo, en las dos últimas décadas del siglo XX. Esas comunidades prácticamente no exigen, sólo luchan por que del reparto – que se hace a expensas de la politiquería y el amiguismo- algo les toque. De nuevo, en El informe de Progreso Educativo Colombia, bajo el título “Los más pobres y los estudiantes del campo tienen más desventajas”²³⁸, se desarrolla ampliamente esta temática con apoyo en estadísticas procedentes de instituciones del mismo Estado colombiano.

Igualmente, hay que reconocer que, aunque el sistema educativo es uno solo, también es claro que está separado por niveles. La brecha entre la media vocacional y la educación superior está fuertemente demarcada. Tanto el nivel de la básica como la media vocacional, son tratados, en cuanto a la evaluación, como una parte, y la educación superior como un complemento, al que sólo podrán acceder unos pocos, los que hayan obtenido una alta evaluación académica correspondiente a la básica y la media vocacional y tengan los recursos económicos para ello. La disyunción nace de las características propias de cada nivel, pensadas para alimentar los diferentes rangos del mercado laboral, de acuerdo al conocimiento que cada estudiante acredite aportar. Para el estudiante poder acceder a los estudios superiores debe someterse a un examen del Servicio Nacional de Pruebas a cargo del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES. Como su nombre lo dice, dicho Servicio está creado para el fomento de la

²³⁶ OPREAL, Fundación Corona, 2003, 12

²³⁷ Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía, Filosofía de la Educación, 212

²³⁸ OPREAL, Fundación Corona, 2003, 18

educación superior y su misión, en cuanto a evaluación, se ha concentrado en pruebas para delimitar quiénes, de las instituciones y de los estudiantes que han cursado la educación básica y la media vocacional, son los mejores - académicamente hablando -. En esa forma los estudiantes con mayores puntajes aseguran su ingreso a la educación superior y tal vez así, acreditan el triunfo de aquella desde una visión instrumental. Así describe El Informe de Progreso Educativo Colombia esos exámenes:

...son pruebas que se aplican, desde 1968, a los estudiantes de grado undécimo. Miden los conocimientos de los alumnos en biología, química, física, matemáticas, lenguaje, filosofía, historia, geografía y un idioma extranjero, y sus resultados sirven para que las universidades seleccionen los candidatos a las diferentes carreras que ofrecen.²³⁹

Se hace notorio que, sus resultados, fuera de seleccionar a los “mejores estudiantes” para la educación superior, estigmatizan a los estudiantes y a las instituciones educativas que no alcanzan los más altos niveles. Por tanto se acentúa el problema de las diferencias de clases sociales y por consiguiente el de la desigualdad, y se opaca el valor de la justicia.

4.1.6. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL Y LA ATENCIÓN DE LOS FINES DE LA EDUCACIÓN

Conjuntamente con la evaluación del rendimiento de los estudiantes se pretenden evaluar las instituciones por medio de las pruebas de Estado. La evaluación Institucional de la actividad de cada P.E.I. también se realiza al interior de las instituciones. Lo que no aparece claro es su finalidad y, menos aún, la forma como se deben usar los resultados de esa evaluación. Sí el sentido de la evaluación es el de corregir errores, está clara la forma como se implementan las acciones para corregir los errores al interior de la institución, lo que aún no está claro es la forma como se implementarían los ajustes requeridos entre cada institución educativa y las instituciones del Estado, ante las posibles deficiencias. Por tanto, vale la pena analizar la ley respecto a lo concerniente a evaluación: Sobre ella la ley General de Educación abre varios títulos: en el Artículo 80. Evaluación de la educación, habla de una evaluación que velará por el cumplimiento de los fines de la educación bajo un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación. Tal sistema opera en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales. Los resultados de tal sistema son la base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo. Puede verse que los organismos que están pensados para colaborar con el propósito de evaluar el cumplimiento de los fines de la educación básica y media vocacional no son, al menos en la actualidad, los adecuados para ello. Es así como la primera institución solamente practica sus pruebas para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes; pruebas que a su vez se convierten, dada su finalidad, en una competencia. La competencia como tal sólo ha logrado atender los aspectos correspondientes a la instrucción. En otras

²³⁹OPREAL, Fundación Corona, 2003, 15.

palabras quienes se logren situar en los rangos más altos pueden acceder a la educación superior. Igualmente hay que aclarar que en la educación superior hay programas y universidades donde muchos quieren estar, pero pocos pueden acceder a ellos. Son estos cupos los que se disputan todos los estudiantes del país que obtienen su bachillerato. Repito, acceden a ellos “los mejores”. Para los demás, que son la mayoría, quedan diferentes alternativas: Engrosar el paro y las formas de subempleo, acceder al mercado laboral en oficios de bajo rango, acceder a universidades privadas de bajo perfil o acceder a escuelas técnicas, muchas de ellas de un costo considerable, o al SENA –Servicio Nacional de Aprendizaje- que se ha encargado desde hace muchos años de entregarle al mercado laboral los individuos que ese mercado requiere bajo unos conocimientos técnicos puntuales.

Acerca de las entidades territoriales, que son las que deben vigilar la calidad de la educación básica y media vocacional -pues, la Educación Superior, así sea la de carácter público, posee una mayor autonomía -, son tal vez los organismos menos capacitados para evaluar la calidad de la educación básica y media vocacional, de acuerdo a la consecución de los fines de ella. La discapacidad nace en la distorsión ético-moral de las instituciones encargadas de las funciones administrativas en las entidades territoriales. Desafortunadamente a los cuadros políticos-burocráticos de las entidades territoriales llegan funcionarios que con alguna mayor o menor experiencia en educación, prestan sus servicios bajo un enfoque gerencial, que no sólo no está al servicio de la calidad de la educación básica y de la media vocacional propiamente dicha, sino que su función se reduce a velar por el equilibrio de los cuadros del poder político. Dicho de otra forma, son funcionarios que se limitan a vigilar que los presupuestos y cargos públicos se distribuyan y se equilibren de acuerdo a los tope presupuestales aprobados para tal fin y a la balanza de las cuotas burocráticas de los partidos políticos. En un artículo denominado Primero las Competencias para establecer las Transferencias, Gilberto Toro y Jorge Enrique Vargas²⁴⁰, dicen abiertamente lo siguiente:

Los departamentos manejan la nómina y asignan o retiran los maestros directamente en las escuelas o colegios (según la inercia y las presiones) pero tampoco son responsables de la cobertura ni vigilan la calidad, ni se preocupan por la equidad entre municipios. No obstante el poder nominativo departamental alimenta una vasta burocracia que establece relaciones directas con las escuelas y excluye a los municipios de todas las decisiones.²⁴¹

Lo anterior, en cuanto a entes departamentales. En la actualidad con el proyecto de Municipalización, que permite a muchos municipios (los certificados) manejar la educación, se pretende que sean ellos los que respondan por la calidad. En ese caso, también puede ocurrir y ya hay indicios de que está ocurriendo,

²⁴⁰ Ambos autores son personas que por sus vinculaciones a los cuerpos administrativos del Estado pueden dar peso a los siguientes argumentos. Toro Giraldo Gilberto: Director Ejecutivo de la Federación Colombiana de Municipios, ex alcalde de Jericó-Antioquia, abogado especializado en derecho administrativo.

Vargas Jorge Enrique: Asesor de la Federación Colombiana de Municipios, funcionario de Planeación Nacional.

²⁴¹ Toro y Vargas, 2005.

que se trasladen a los municipios los vicios politiqueros, o en su defecto, la municipalización sirva ahora, para señalar nuevos culpables del bajo rendimiento de los estudiantes de las instituciones públicas, sin considerar realmente los factores desencadenantes del bajo rendimiento de la llamada educación pública y sea ese el argumento para consolidar aún más la privatización de la educación, con los resultados funestos que acarrearía el éxito de tal política en el campo social.

Como no se trata de señalar culpables sino de proponer soluciones, se puede decir que la mejora de la calidad de la educación, tanto pública como privada, se obtendría haciendo un buen uso de la evaluación institucional que cada establecimiento debe hacer de acuerdo a su P.E.I. Para ello se requiere el adecuado empalme entre los entes territoriales que la tengan a su cargo -departamentos o municipios- y los Consejos Directivos de las instituciones educativas. Estas últimas, valiéndose de sus evaluaciones institucionales y de acuerdo a los respectivos P.E.I., lograrían encontrar e implementar las soluciones, acudiendo a las ayudas de los entes territoriales, en caso de que se requieran, mediando para ello el reparto justo de acuerdo a las necesidades.

También se pierde la finalidad de la evaluación institucional si de ella sólo se desprende el premio o el castigo. La ley general de educación²⁴² provee incentivos o ayudas a través de recursos especiales cuando la institución evaluada se sitúa en los extremos de la escala valorativa, la excelencia en el primer caso o resultados negativos en el segundo. El grueso de las instituciones, esas que no reciben auxilios por hacerlo más o menos bien (ó más o menos mal), probablemente cuidarán su status desde el continuismo o desde el maquillaje de sus resultados, pues el desprestigio de un resultado negativo, que se constituye transcribiendo en palabras o cifras, sus carencias, siguiendo o no algún instrumento que el Ministerio de Educación Nacional preestablece como instrumento evaluativo, no es admisible para un Consejo Directivo que seguramente ha trabajado a cabalidad, o peor aún que no ha trabajado, es decir, pocos Consejos transcribirán datos en su evaluación que los sitúen en el extremo inferior de la escala valorativa. Reitero que la evaluación institucional que hace el Consejo Directivo de la institución debe tener como finalidad la corrección de los errores que la propia comunidad haya detectado. Es desde esa evaluación, que se deben estructurar los correctivos, de tal forma que si algunos de ellos necesitan implementación presupuestal o de otra índole - sin importar si quedó en los primeros puestos o en los últimos -, pueda ser ésta la forma como se acceda al Sistema General de Participación y no de acuerdo a la ampliación de cobertura, que es lo que plantea la ley 0715 del 2001 que ya se aplica, porque no por ser más se va a dar mejor educación. Igualmente, en la actualidad, cuando parece que las funciones del Consejo Directivo deben ser suplantadas por las del área de gestión directiva, de acuerdo con los lineamientos de la guía para el mejoramiento institucional, la situación debe llegar a ser la misma, pues el aporte a las instituciones se hace de acuerdo a la cantidad de estudiantes matriculados. Las verdaderas necesidades de la comunidad, de acuerdo a lo planteado en la guía, se espera se solucionen de acuerdo a una gestión que

²⁴² Ley General de Educación 1994. Capítulo III, Artículo 84.

demanda tiempo, esfuerzo, conexiones, que implicarán una nómina para hacerlas y tal vez otra para efectuar el acto de enseñar. Las instituciones educativas no tienen ninguna inferencia en la repartición de recursos diferente a la de sostener un número determinado de estudiantes matriculados. En ocasiones los recursos son tan precarios, que esa es la razón, precisamente, para la cancelación de la matrícula. En el artículo de Toro y Vargas anteriormente citado, se dice igualmente que las escuelas y colegios no tienen capacidad de decisión sobre los recursos humanos, físicos y financieros, porque todas las decisiones se las toman el gobierno nacional y los departamentos. Se puede decir que el asunto no ha cambiado en su esencia, añadiendo, que en tiempos más recientes los municipios son los dueños de las decisiones, al menos de los que se han certificado. La conclusión puede ser la misma del artículo del artículo de Toro y Vargas, cuando expresa que es esta la razón por la que las instituciones educativas no responden por los resultados.

Queda claro, pues, que la evaluación institucional que cada centro educativo realiza, queda como rueda suelta en el proceso de la administración educativa. Por otro lado, es importante ver, si la coherencia entre evaluación y valoración que proviene de los resultados de los logros o los estándares -a través de las pruebas de Estado-, que es el rasero sobre el que se mide la calidad educativa, brinda verdaderas posibilidades de acceder a la igualdad de oportunidades. No es posible imaginar cómo desde unas pruebas generales de conocimiento instrumental, se pueda establecer el proceso de mejoramiento de alumnos y comunidades realmente deprimidas que, sin llegar a determinados niveles, sí lograron avanzar, pero que su esfuerzo no alcanza a ser reconocido por quedar englobado en un dato estadístico.

4.1.7. FUNCIONAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES ESCOLARES

Cuando se habla del funcionamiento real de las instituciones escolares hay que tocar varios aspectos que tienen que ver con lo formal, lo legal y lo fáctico, y analizar bajo esos aspectos, la comunidad educativa, el papel activo o pasivo que se le da al P.E.I., la concepción e implementación del Gobierno Escolar, y las implementaciones de la política educativa, aclarando que no me es posible hacerlo por separado porque en ese mundo real que es la escuela todo confluye.

Para ello empiezo por hacer una descripción de la forma como, en general, está planteado el funcionamiento de las instituciones escolares: cada institución escolar consiste en una comunidad formada por profesores, catalogados como directivos o docentes; estudiantes, catalogados de acuerdo al nivel y grado al que pertenecen; padres de familia o acudientes que representan a los menores de edad, cuya vinculación con la institución puede ser directa, en caso de pertenecer a alguna institución del gobierno escolar o alguna otra vinculada a la escuela, o indirecta cuando su rol en la institución se da por la vinculación del menor y sólo se relaciona con la institución cuando ella lo requiere (entrega de informes, llamados de atención o momentos de emulación del estudiante), y el personal de servicios

generales; que es muy variable, comparando las instituciones, bien sea porque tales instituciones sean de carácter público o privado, o por el nivel (primaria, secundaria) y tamaño de la institución²⁴³.

También existen instituciones vinculadas al establecimiento escolar, tales como: asociación de padres de familia, asociación de exalumnos - donde se han consolidado-, miembros de la comunidad económica del grupo social al que pertenece la escuela, igualmente, donde se ha logrado consolidar. Tal descripción es similar a la que hace el decreto 1860 de 3 de agosto de 1994.²⁴⁴

La administración de la escuela se hace a través de los maestros directivos (rectores y coordinadores, con labores definidas en la ley) y un gobierno escolar colegiado, de conformación obligatoria. El gobierno escolar, que responde al decreto 1860, funciona en varios estamentos debidamente regulados por la ley: consejo directivo, consejo académico, personero de los estudiantes, consejo de estudiantes y consejo de padres de familia. Apoyando las funciones de los estamentos del gobierno escolar deben existir instituciones tanto de funcionamiento externo -es el caso de la ya nombrada asociación de padres de familia-, como de funcionamiento interno, tales como las comisiones de evaluación y las comisiones de promoción²⁴⁵. En la actualidad se ha conformado en paralelo un sistema de gestión que obedece a la guía para el mejoramiento institucional. Cuyo subtítulo es: de la autovaloración al plan de mejoramiento (llamada coloquialmente la guía 34). Digo en paralelo porque en forma minuciosa y sofisticada termina colocando la administración tal como fue concebida en el decreto 1860, en un extraño segundo plano. Respondiendo a la guía en mención se ha insertado el funcionamiento de cuatro grupos de gestión: gestión directiva, gestión académica, gestión administrativa y financiera, y gestión de la comunidad. Ambas estructuras administrativas plantean grandes diferencias con la forma de funcionar de la escuela, antes de promulgada la actual Ley General de Educación y sus decretos reglamentarios. Ellas son: 1. Involucran a la sociedad en las decisiones de la escuela, 2. Los maestros directivos deben desempeñar un papel más de carácter administrativo que decisorio, en el caso del Gobierno Escolar. No obstante el sistema de gestión le regresa una enorme responsabilidad de carácter decisorio al rector 3. El diálogo se convierte en el valor guía de la administración educativa.

Sin embargo, como ya se había expresado antes, en la actualidad la estructura de Gobierno Escolar queda opacada por las áreas de gestión, que comprometen enormemente al docente en la gestión y entrega de nuevo al rector las decisiones que en un momento fueron más del consejo directivo. Indudablemente,

²⁴³ Algunas instituciones educativas tienen un personal debidamente entrenado y motivado que hace que los estamentos funcionen muy bien -biblioteca, secretaría, laboratorio, celaduría, cafetería, personal de aseo... -Otras, por motivos diversos -falta de gestión, manejos politiqueros, conflictos sociales, falta de presupuesto-, apenas si atienden, o no lo hacen, los servicios generales. Produciendo un caos que limita enormemente el trabajo de la escuela.

²⁴⁴ Decreto número 1860 de 1994. Capítulo VI.

²⁴⁵ El decreto 1860, antes citado, también reglamenta el funcionamiento de los estamentos del gobierno escolar y las instituciones colaboradoras. Dichas funciones están registradas entre sus artículos 19 a 32, y en los artículos 50 y 52.

administrar desde un gobierno colegiado y gestionar es prácticamente lo mismo²⁴⁶, pero sí de ello se encargan entes diferentes alguno queda opacado. Para el caso de la guía 34 dice textualmente acerca de la gestión directiva:

Se refiere a la manera como el establecimiento educativo es orientado. Esta área se centra en el direccionamiento estratégico, la cultura institucional, el clima y el gobierno escolar, además de las relaciones con el entorno. De esta forma es posible que el rector o director y su equipo de gestión organicen, desarrollen y evalúen el funcionamiento general de la institución.²⁴⁷

Puede verse que un ente, no solo intercepta las funciones de otro sino que las toma para sí. Igualmente ocurre con la gestión académica y lo que pudiesen ser las funciones del consejo académico del Gobierno Escolar. Parece ser que, de nuevo, el Estado en su afán de mejorar, quizá consultando con los expertos, vuelve a interferir la ley y sus decretos. Se pierde la jerarquía respecto al consejo directivo y al consejo académico. Parece que estos consejos sólo serán apéndices de los grupos de gestión. Tal concepción vuelve y coloca a la comunidad educativa y sus representantes como entes serviles y no de decisión, como sí se había contemplado en la ley general y en el decreto 1860.

Si bien todo el planteamiento del decreto 1860 buscó ser óptimo en sus inicios, se ha ido desfigurando porque son muchos los obstáculos que se han dado en su implementación y desarrollo, algunos de ellos de carácter legal y otros de carácter cultural. Respecto a los de carácter legal pueden observarse algunos vacíos que se han ido generando en la implementación de la ley que a su vez se han tratado de suplir con nuevos decretos que finalmente han generado un limbo donde ya no se sabe si la administración es horizontal o más vertical que antes. La ley general de educación en su artículo 20 nombra tres órganos como conformadores del Gobierno Escolar: el consejo directivo, el consejo académico y el rector. Los representantes para la conformación del primero, serán elegidos en un proceso que se hace poniendo como límite los sesenta días calendario siguientes al de la iniciación de clases de cada periodo lectivo anual; es así como el rector debe iniciar labores sin un co-gobierno. Podría pensarse que quien hizo las veces el año anterior debe laborar hasta la conformación de los órganos renovados, pero, en el caso de las instituciones con media vocacional, o las que sólo llegan al grado quinto, la representación por parte de los alumnos no se lleva a cabo, pues, ese alumno ya ha adquirido un nuevo carácter: el de exalumno. Para el caso de las representaciones de los docentes, también se dificulta su definición, pues, la planta de personal docente se establece realmente cuando ella ha sido aprobada por la entidad estatal que tiene a su cargo la planta de personal, siguiendo en su orden lo que ordena la ley 0715 de diciembre de 2001; todo ello de acuerdo a los numerales 5.16 del artículo 5º; 7.4 del artículo 7º; 8.2 del artículo 8º; del capítulo I, título II. Lo escrito en ese articulado, sólo permite que se fije la planta de personal docente después de

²⁴⁶ Leyendo los textos de las funciones de los consejos y de los grupos de gestión puede observarse que muchas de ellas son las mismas.

²⁴⁷ Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento. 27

haber efectuado la matrícula, definido los grados y las relaciones alumnos - personal, y haber sido aprobada dicha relación por la entidad territorial correspondiente. En conclusión, cuando los consejos inician sus labores, los planes ya están hechos (o no lo están) y la institución ya ha trabajado prácticamente un período académico. Tampoco es posible, legalmente hablando, que durante los primeros sesenta días haya personero, pues él también debe ser elegido entre los alumnos del último año. Bajo este panorama puede analizarse que muchas de las funciones que la ley le otorga al gobierno escolar en pleno, no logran ser asumidas. Por ejemplo, son funciones del consejo directivo entre otras: fijar los criterios para la asignación de cupos disponibles para la admisión de nuevos alumnos, así como aprobar el plan anual de actualización académica del personal docente presentado por el rector. Varias son las preguntas que se abren: ¿para qué asigna cupos disponibles si el asunto queda en manos de la oferta y la demanda de ellos, y en el caso de la escuela pública, el Estado no puede negar los cupos educativos?, ¿Para qué un plan de actualización académica del personal docente, si quien aprueba los cupos es la entidad territorial correspondiente que obedece para ello a intereses ajenos a la escuela? ¿Cómo pueden realizar -en caso de tener sentido hacerlo- un consejo desarticulado o improvisado, funciones tan importantes?

Continuando este análisis puede verse que, al nivel del Consejo Académico, la ley le otorga funciones como la de organizar el plan de estudios y orientar su ejecución. De nuevo se abren varias preguntas: ¿Cómo puede organizar un plan de estudios un consejo desarticulado por falta de ubicación de docentes? ¿Cómo se pueden empalmar las políticas educativas de dos consejos desarticulados? ¿Tiene sentido organizar el plan de estudios y orientar su ejecución cuando ya ha transcurrido un periodo académico? Como puede verse todos esos vacíos terminan siendo asumidos por el rector, quien acaba convirtiéndose en un prestidigitador, ante las situaciones que le genera la falta de un cogobierno real. Finalmente, es importante visualizar que las funciones que le otorga el decreto 1860 de 1994 al rector, son todas de administrador y de ejecutor de un gobierno colegiado. Para ahondar la crisis, la ley 0715 de diciembre de 2001 genera un viraje en el que los rectores se vuelven a colocar como cabeza decisoria, quedando los otros órganos del gobierno escolar con un papel más pasivo. Dicha ley en el numeral 10.14 del artículo 10 del capítulo III, le otorga el toque de gracia al viraje hacia la verticalidad en la organización del gobierno escolar cuando dice que el rector debe responder por la calidad de la prestación del servicio en su institución. Complementando dicho numeral con los 6.2.6 y 7.7, que le brindan a los entes territoriales la potestad de evaluar²⁴⁸ el desempeño de rectores, directores, y de los directivos docentes, la verticalidad se

²⁴⁸ El decreto 1860, antes citado, también reglamentó el funcionamiento de los estamentos del gobierno escolar y las instituciones colaboradoras. Dichas funciones están registradas entre sus artículos 19 a 32, y en los artículos 50 y 52.

Evaluar tiene una implicación positiva si los resultados son buenos y una negativa si los resultados son desfavorables. La Ley General de Educación en su Capítulo III, Artículo 82 establece que los directivos serán evaluados de acuerdo a criterios emanados por el Ministerio de Educación Nacional. También dice que si el resultado es negativo en aspectos administrativos que no sean de carácter ético ni que constituyan causales de mala conducta, se le dará un año para que presente y aplique un proyecto que tienda a solucionar los problemas encontrados. Si después de ser evaluado nuevamente el resultado sigue siendo negativo será degradado a docente. Es de suponer que será difícil encontrar un nuevo docente, responsable, que asuma el cargo del antiguo rector en escuelas de comunidades deprimidas..

acentúa, pues, quien responde (bajo pena de ser degradado), debe ser quien tome las decisiones coyunturales, en caso contrario el riesgo es alto y prácticamente es imposible exigirle a un funcionario que se tome su tiempo y energía en diálogos y procesos con la comunidad, que pueden ser lentos y difíciles, si al rector se le va a juzgar y se le puede degradar a docente, después que las pruebas de corte academicista entreguen sus resultados. Igualmente, también genera cuestionamiento y asombro que el castigo a un rector sea devaluarlo a docente. Como puede verse, el juicio al desempeño del rector a partir de resultados cuantificables no dará a conocer las dificultades y la resistencia al cambio, que ofrece cada comunidad.

Es concluyente que aún con todo el aspecto positivo que se proyectó a través del establecimiento de los P.E.I., la comunidad educativa tiene poco qué hacer con él, parece que se seguirá utilizando la figura del directivo como “cabeza de turco”, cuando las políticas sociales no funcionen. Ya se ha descrito que la autonomía se concibe como la posibilidad de pedir cuentas a los rectores por parte de la comunidad. Es notorio que quienes estudian la educación y quienes la legislan no se han adentrado en el verdadero espíritu de la ley 115 ni en el del decreto reglamentario 1860 en cuanto a la autonomía escolar se refiere. En ambos documentos legales se percibe que la capacidad decisoria la posee el Consejo Directivo, que debe valerse del P.E.I. construido por la comunidad educativa como carta de navegación, para tomar sus decisiones. Al rector, esas mismas leyes, le proporcionan una investidura de carácter administrativo. En el informe de Progreso Educativo Colombia, en un cuadro resumen dice así respecto a la Autonomía escolar y rendición de cuentas:

Desde comienzos de la década se estableció explícitamente la autonomía escolar. Sin embargo, no hay claridad sobre su significado en la práctica. Los colegios no saben en qué aspectos son autónomos, ni que resultados deben alcanzar, las exigencias sobre resultados son más bajas en colegios que atienden estudiantes más pobres. Los padres de familia y la comunidad educativa tampoco saben qué resultados deben exigir a las instituciones educativas.²⁴⁹

A las deficiencias en el cogobierno y a la falta de claridad conceptual acerca de la Autonomía, hay que sumarle otras que no compaginan con la rigidez y la distribución del espacio y del tiempo en la escuela. Por ejemplo: Con el actual sistema de gobierno escolar y ahora con las áreas de gestión, tanto docentes como discentes deben participar y hacer parte de consejos y comités. Tanto los docentes como los discentes no poseen espacios horarios comunes para ello, que no interfieran la normalidad académica. En otras palabras o se está en clase o se está en reunión, o quizá realizando alguna de las tareas del grupo de gestión al que se pertenezca. En otras palabras, el tiempo y la energía que requieren dichas actividades se van convirtiendo en una carga adicional que no parece tener solución. Se pierde la motivación, el consenso no se logra por no poder agotar los canales del diálogo, los consejos no encuentran el tiempo para reunirse, los espacios de análisis para la gestión se vuelven charlas de momento, se toman decisiones

²⁴⁹ OPREAL. Fundación Corona, 2003, 12.

unilaterales disfrazadas de acuerdos. Todo ello sin nombrar la problemática que genera en el campo de las buenas relaciones interpersonales la toma de decisiones apresuradas: representantes de estudiantes enfrentados a profesores, rectores paralizados en su labor esperando un consenso, coordinadores haciendo su trabajo fuera de lugar. En fin, un caos que nace de involucrar en la vida de la escuela una estructura organizacional donde se hace necesario el diálogo y el acuerdo, en otra estructura donde ha primado la constatación de resultados academicistas, la verticalidad y la obediencia.

Por otro lado, de acuerdo a la forma como se implementó y desarrolló el proceso de la educación formal en Colombia, quedó en el imaginario de todos, la idea de que la escuela era esencialmente un lugar - edificio- donde se iba a aprender “muchas cosas”, en un tiempo determinado. A eso se le llamó jornada escolar. Ante las nuevas necesidades educativas la ley prevé una adición, descrita en el decreto reglamentario 1860²⁵⁰. Él dice, respecto a la utilización adicional de las instalaciones:

Los establecimientos educativos, según su propio proyecto educativo institucional, adelantarán actividades dirigidas a la comunidad educativa y a la vecindad, en las horas que diariamente quedan disponibles después de cumplir la jornada escolar. Se dará prelación a las siguientes actividades:

Acciones formativas del niño y el joven, tales como integración de grupos de interés, organizaciones de acción social, deportiva o cultural, recreación dirigida, y educación para el uso creativo del tiempo libre.

Proyectos educativos no formales, incluidos como anexos al proyecto educativo institucional.

Programas de actividades complementarias de nivelación para alumnos que han de ser promovidos y se les haya prescrito tales actividades.

Programas de educación básica para adultos.

Proyectos de trabajo con la comunidad dentro del servicio social estudiantil.

Actividades de integración social de la comunidad educativa y de la comunidad vecinal.

Puede verse que, la escuela y el personal asalariado que ella posee, deben servir para todo, quedando a la deriva los planteamientos acerca de las responsabilidades específicas de cada funcionario (rector, coordinador, docente, bibliotecario, aseo...), su tiempo laboral, y la asignación salarial de acuerdo a sus funciones. Se abren verdaderas brechas en esa unidad llamada jornada escolar, que ya posee un espacio de tiempo para trabajar. Por otro lado, dicho artículo no contempló otros aspectos de la realidad de la escuela actual: 1. Existe gran cantidad de instituciones educativas que funcionan por jornadas, es decir que en el mismo local hay dos o tres jornadas escolares y apenas hay tiempo para que salgan los actores de una jornada para ser ocupada la instalación por los de la otra. 2. Los estudiantes van a la escuela en la jornada escolar y su visita a ella en otro tiempo lo consideran algo opcional y se necesita gran motivación para que ello ocurra. 3. La complejidad que ofrece el uso de esas instalaciones; en el caso de la educación pública, las escuelas son generalmente propiedad de los municipios y su cuidado y el personal requerido para ello, dependen en muchas ocasiones, de diferentes entes territoriales. Pues bien,

²⁵⁰Decreto número 1860 de 1994. Capítulo VII, Artículo 59.

los entes territoriales también conciben el pago de los servicios que necesita la escuela -celaduría, biblioteca, aseo...- como parte de la jornada escolar que atienden. De la misma manera presta su servicio el personal a cargo, quedando esos espacios ajenos a la jornada escolar, sin el apoyo logístico necesario.

Todas estas circunstancias se han traducido en un sin fin de ejecuciones fallidas. Parece que ante esos inconvenientes la solución que se ha dado es otra: en Colombia, en la actualidad, las jornadas escolares se han alargado utilizando el mismo esquema de horario tradicional, alargándole el tiempo a las horas clase, colocándole un número mínimo de alumnos a cada clase -muy numeroso- y ha aumentado la cantidad de horas clase a cada docente al servicio del Estado. En otras palabras, se pretende mejorar la calidad de la educación, obligando al estudiante a permanecer en la escuela más tiempo correspondiente al sistema horario, saturando de clases y de alumnos a los docentes y ampliando el trabajo de los directivos, docentes y el personal de servicio. En otras palabras, dando más de lo mismo que ya no venía funcionando.

5. LEYES QUE ATIENDEN LA EDUCACIÓN DESDE LA VISIÓN DEL GASTO PÚBLICO Y NO COMO INVERSIÓN SOCIAL

Es indudable que ante las exigencias de los organismos internacionales, la educación colombiana debe enfocar su rumbo hacia resultados visibles socialmente²⁵¹ en términos económicos, quedando, de nuevo, los fines de la educación a merced de cifras estadísticas y de las fuerzas del mercado. Así lo expresa Martínez Boom, en un apartado denominado, “Del derecho público al servicio educativo”: “...se trata de una forma específica de intervención en los asuntos educativos y pedagógicos en la que la educación termina siendo regulada por las demandas de los consumidores y por las leyes del mercado...”²⁵². Tal intervención asume que la función social asignada a la educación se refiere al crecimiento económico, la competitividad, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Tales funciones sociales, priman sobre la función de socializar, donde precisamente, se fundamenta la cultura y el desarrollo de la personalidad. Como defensora de estas últimas dimensiones del ser humano y la sociedad Martha C. Nussbaum en un apartado de su texto *El cultivo de la humanidad*, expresa:

...con el fin de fomentar una democracia que sea reflexiva y deliberante, y no un mundo mercantil de grupos de interés en competencia, una democracia que verdaderamente tome en consideración el bien común, debemos producir ciudadanos que tengan capacidad socrática de razonar acerca de sus creencias...²⁵³.

²⁵¹ El enunciado “visibles socialmente” se refiere a cobertura, títulos... en fin, cifras convertibles en estadísticas.

²⁵² Martínez Boom, 2004. 170.

²⁵³ Martha C. Nussbaum. 2005, 39.

Parece pues, que los organismos internacionales asumen que bajo un manejo instrumental el anhelado “desarrollo” llegará. Tales organismos, le exigen a los Estados la convocatoria y realización de un planteamiento legal moderno, como es la actual Ley General de Educación Colombiana, pero enfocan los aspectos prácticos desde un instrumentalismo, que poco tiene que ver con las responsabilidades sociales del Estado, quedando tales responsabilidades excluidas o inoperantes. En otras palabras, se agudizan hoy, más que ayer, las contradicciones entre lo que sería una educación para la autonomía con una que sólo se abre a la razón instrumental.

El informe sobre el derecho a la educación de la comisión de derechos humanos, refiriéndose a la revolución educativa del plan de desarrollo 2002-2006, recomienda: una evaluación del impacto de “la revolución educativa” sobre el derecho a la educación²⁵⁴. Acerca de ese plan de desarrollo y su revolución, que ya está en marcha, aclara que sus metas se financiarán por medio de los ahorros previstos en el referendo (que no salió aprobado) y por una reestructuración (fusiones de las instituciones educativas e incremento de número de alumnos por maestro y por aula). Es decir, sin aumentar los recursos. Lo que sí es cierto, es que la reestructuración ya se ha cumplido. Los trabajadores de la educación han sido obligados a cumplir, el Estado ya publicita mayor cobertura. Sin embargo no es posible visualizar los resultados en cuanto a la calidad. Sobre esta revolución vale la pena anotar varios asuntos lesionadores de la calidad pretendida: 1. Los cambios fueron impuestos a los trabajadores de la educación, empeorando sus condiciones laborales. 2. Con las fusiones de los centros educativos, los P.E.I. preexistentes en las instituciones de educación pública fueron arrasados y se le dio vía al gigantismo de las instituciones educativas. 3. Las plazas educativas para algunos colegios privados de bajo costo, que eran asumidas por el Estado, se han retirado; colocando a esas instituciones en la situación de sufragar todos sus gastos con los recursos que aportan los padres. Agudizando más el problema de las familias que huyen de las dificultades que la educación pública manifiesta y se deben acoger a una educación privada, onerosa para sus posibilidades económicas. 4. En cuanto a recursos y a la capacidad decisoria de las instituciones de carácter público, la situación sigue igual a la ya descrita. 5. El aumento de trabajo por docente no puede ser condición para hablar de mejora en la calidad educativa.

Con todo y llamarse revolucionario, el plan de desarrollo no llegó al funcionamiento de la educación más que para hacerlo más difícil. Se lesionaron los maestros, se lesionaron las familias, se lesionaron los P.E.I. que con tanto esfuerzo las comunidades habían construido y tratado de consolidar, se lesionó la calidad educativa.

Por otro lado se ha investigado muy poco sobre la forma e implementación del funcionamiento de la escuela. En el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación se expresa al respecto:

²⁵⁴ La negrilla es mía.

No se ha otorgado virtualmente ninguna atención a documentar cómo las escuelas funcionan o qué y cuánto aprenden los estudiantes... Incluso, la mayoría de los datos que pueden ayudar a definir el uso de los recursos para la educación no están a la mano.²⁵⁵

Lo que sí es claro es que en cuanto a los recursos es importante acotar que, muchos de los datos son entregados por las entidades que los emiten, sin que haya claridad acerca de si los recursos llegan al usuario, si se cambia su destinación o si realmente quedaron situados en las comunidades educativas atendiendo sus necesidades más sentidas, precisamente porque no se consultan los P.E.I.

5.1. EL GASTO PÚBLICO DE LA EDUCACIÓN UN VERDADERO NUDO GORDIANO

Si, al interior de las instituciones escolares, no se ha resuelto la crisis que se generó con la implementación de una legislación que debía poner a funcionar un cogobierno que no logra tener capacidad de acción, al nivel de los entes territoriales, ante el problema del gasto público, la medicina, que debía llegar con la descentralización y con la ley 715 de 2001, puede resultar peor que la enfermedad.

Veamos: Tradicionalmente, en los ámbitos de la educación y de la salud se han ubicado las cuotas burocráticas que las fuerzas políticas han exigido para sostenerse en el poder. Ello ha generado desorden y despilfarro de recursos en ambos sectores. La ley 715 de 2001 dicta normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros. Respetando el espíritu de tal ley, es posible argumentar que, con ella, la educación será la que salga mal librada, aunque quizá pueda llegarse a algún ordenamiento respecto a los presupuestos reales que el Estado determina en cuanto a los costos en salud y educación. Transcribo a continuación algunos apartados del articulado de dicha ley que son relevantes porque, aunque desde un punto de vista regulativo parece bien concebido, se visualiza que su aplicación será bien difícil, si se considera la educación como un proceso de crecimiento, no sólo en cuanto a la adquisición de conocimiento, habilidades y destrezas, sino de formación moral, que debe construirse con la participación de todos. El numeral 5.5 del artículo 5 del capítulo I correspondiente al título II, que se refiere a las competencias de la Nación en materia de educación, dice: “Establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional²⁵⁶. Tal numeral asombra cuando dice “normas técnicas curriculares y pedagógicas” se percibe, que quienes legislaron sólo conciben la educación como una tecnología de la instrucción. Por otro lado, es imposible saber, a escala nacional, cómo se podrían aplicar esas normas sin perjuicio de la autonomía. Igualmente, en el siguiente apartado (numeral 5.6), es notoria la premura en el acto de legislar sin medir la comprensión real del alcance de la ley. Dice textualmente:

²⁵⁵ Casassus, Arancibia y Froemel, 2004, 6.

²⁵⁶ La negrilla es mía.

“Definir, diseñar y establecer, instrumentos y mecanismos para la calidad de la educación”; aquí me pregunto, en primer lugar, si es para mejorar, sostener o reducir la calidad de la educación y en segundo lugar a qué llaman calidad de la educación los legisladores de tal apartado. Referente a la aplicabilidad de la ley, respecto al contexto donde se pone en práctica, también es notoria la misma premura por legislar: obsérvese, por ejemplo, lo que dice en el numeral 5.15:

Definir anualmente la asignación por alumno, tanto de funcionamiento como de calidad, para la prestación del servicio educativo financiado con recursos del Sistema General de Participaciones, de acuerdo con las tipologías educativas y la disponibilidad de recursos del Sistema General de Participación.

Conociendo el funcionamiento de la escuela, es posible ver dos situaciones que se deben presentar con la aplicación del artículo: o la parálisis, o la improvisación. Ambas nacerían del vacío que se generaría desde el momento de la matrícula y la determinación de la cantidad de alumnos para el año lectivo, y el proceso de la asignación efectiva que reciba la institución teniendo en cuenta que en la mayoría de las escuelas se hace matrícula hasta un poco antes del inicio de clases y a veces posterior a él (por desplazamientos familiares por condiciones de violencia, trabajo u otros). Si la ley se acata, se generaría la parálisis y si sólo se asume como un formalismo, que es lo que tradicionalmente ocurre, se trabajaría dentro de la improvisación, asunto que siempre ha acarreado consecuencias funestas, pues siempre ha sido la calidad de la educación la gran damnificada. Trabajar sobre una proyección estadística o un estimativo, sería lo recomendable, articulando las necesidades que haya marcado la evaluación institucional y su plan de mejoramiento institucional, a la consecución de recursos, asunto que queda como rueda suelta, como ya se dijo, cuando esos recursos sólo se tasan de acuerdo a una cifra de matrícula, que puede ser variable. En consecuencia: la programación de las áreas y asignaturas, la disponibilidad del personal para atender los proyectos escolares, la cantidad de grupos conformados, la cantidad de alumnos por grupo, los docentes que atienden las clases, los materiales disponibles para trabajar, el personal de servicio que la entidad territorial debe contratar para esa institución, los insumos que debe consumir, quedan a la deriva, cuando los recursos para un año lectivo, aún están por definir. Definición que, como ya se decía, se inicia a partir del proceso de matrícula y se consolida en la posterior asignación de ellos dentro del Sistema General de Participación, que no es de sencilla aplicación. Generalmente los administradores educativos -rectores- inician el año lectivo asumiendo que todo va a ser aprobado e inician el trabajo del año de acuerdo a ello, aún a riesgo de tener que responder pecuniaria o disciplinariamente por las decisiones tomadas, asunto que se ha aprovechado, en ocasiones, para remover de algún cargo a rectores o administradores que son contrarios al cuadro de poder que esté a cargo de la entidad territorial.

Parece pues, que la verticalidad en la toma de decisiones se abre camino, nuevamente, con la promulgación de las leyes con marcado énfasis regulativo. Se socava aún más la tan agobiada autonomía en la administración educativa, y lo que es peor aún, la posibilidad de implementar la logística necesaria

para una verdadera educación para la autonomía, pues la ley, pretendiendo atacar las corruptelas del sistema, termina entregando el poder de decisión a quienes las han ejercido.

6. LA EDUCACIÓN DEBE SER VISTA COMO INVERSIÓN SOCIAL Y NO COMO GASTO SOCIAL

Comenio desde los inicios de la educación comunitaria enfatizó, como ya lo describimos en el de segundo capítulo, acerca de la necesidad de invertir en educación. El gran avance tecnológico del mundo actual lo corrobora. La crisis humanista de los tiempos actuales le exige a la educación formal mejores resultados. Sin embargo la inversión social no puede estar al servicio únicamente del crecimiento del capital humano, como se implementa en la educación en Colombia, con sus parámetros de costo beneficio, que la hacen ver como un gasto social. Hago énfasis en que es la educación como proceso de formación la más lesionada. A esta altura del análisis reconozco con reservas, la percepción de que la educación privada (léase de pago) suele ser más cuidadosa de la formación de sus estudiantes y es lo que implícitamente registran los padres de familia que prefieren hacer grandes sacrificios económicos, para acceder con sus hijos a la educación privada. Sin embargo, en Colombia, por sus características ético-morales tan particulares, pagando o sin pagar, se debe, no solo nombrar sino implementar, la formación en la educación. Ello le abriría la puerta al crecimiento del capital social, sobre el que se formaría y enriquecería esa sociedad civil que Colombia necesita. Paralelamente es bueno recordar que la educación formal en Colombia no posee una regulación especial –finés, objetivos, leyes- para la denominada educación privada que la diferencie de la educación pública (léase subsidiada por el Estado). Igualmente sus egresados, los de la educación privada y los de la educación pública, confluyen en algún momento en el mercado laboral, donde tampoco son diferentes sus aportes en el ámbito ético-moral y el problema de corrupción que vive el país es igual, sin distinguirse si las personas se educaron en instituciones privadas o públicas. Volviendo al asunto del capital social, recordemos que se trata de esa red de relaciones entre las personas, alimentada por valores morales. Ello lo constituye, y tales redes no se establecen precisamente con “revoluciones educativas” que giran alrededor del parámetro costo-beneficio. Tal parámetro ha agigantado las instituciones educativas, arrasado con P.E.I. valiosos, aumentado las responsabilidades para cada docente y para cada directivo, ha generado una extraña institucionalidad porque no hay una verdadera coparticipación entre el gobierno escolar y los grupos de gestión porque se ha perdido la jerarquía. Con ello, la evaluación, la planificación, la gestión, la aprobación de esa gestión vuelve a ser asunto del rector y de los docentes, volviendo a quedar el resto de la comunidad educativa al margen. La exclusión de comunidad educativa ha hecho que cada estudiante en su institución se sienta como un ser anónimo, que sólo se identifica con sus pares en procesos que nada tienen que ver ni con la formación ni con la academia. El espacio de la escuela, se ha convertido en un lugar de encuentro o peor aún de desencuentro de niños y jóvenes, que viven una realidad alejada de los adultos, donde se reduce la autoestima, se afianza la desconfianza, se inculca el autoritarismo bajo una obediencia ciega, se cultiva el

amiguismo y el mercado de favores. Muchos de esos niños y esos jóvenes que asisten a la escuela son escasamente atendidos en el seno de sus familias y ese papel, que hasta ahora ha hecho la escuela, también se diluye en esas instituciones escolares donde las personas no alcanzan a conocerse y los maestros no son socializadores sino instructores. La educación ahora publicita cobertura, edificios nuevos, equipos etc. pero no tiene respuestas concretas ante el vandalismo, la violencia, la deserción, y los deficientes puntajes que se presentan y se han presentado, más en la educación pública que en la privada.

Como puede verse, las deficiencias de la educación en Colombia no son endosables ni a estudiantes, ni a profesores, ni a directivos, son tal vez el producto de una crisis²⁵⁷ que no ha logrado ser superada. Precisamente porque ella no se ve como una inversión social sino como un gasto. Eso hace el asunto más complejo y no se arregla legislando apresuradamente para quitarle al Estado responsabilidades. Hay que pensar la escuela y su deber ser. La escuela debe atender la formación para la autonomía²⁵⁸ y dentro de ese proceso los estudiantes deben adquirir una sólida formación moral y herramientas que son brindadas por el conocimiento²⁵⁹ y la tecnología, para poder actuar en la vida en un plano de igualdad de oportunidades. Nuestra constitución ha marcado un buen camino. La ley general de educación también lo ha hecho. La solución es compleja y hay mucho por hacer, si realmente se pretende que la educación esté al servicio del pleno desarrollo de la personalidad de los ciudadanos.

Para empezar, al interior de cada institución educativa la solución está en hacer de ella el lugar donde se pueda trabajar el desarrollo de la personalidad, siguiendo los presupuestos del respectivo P.E.I.²⁶⁰, con un sentido de la autonomía inspirado en la Modernidad, instituyendo una moral cívica, donde se puedan vivenciar los valores que las sociedades occidentales, a través de un consenso histórico, ya han asumido: libertad, igualdad, solidaridad, diálogo, respeto activo. Cada centro educativo, como parte de la institución educativa, sin cortapisas de tipo costo-beneficio, será el que proporcione unas nuevas generaciones, no sólo debidamente instruidas, sino educadas para hacer parte activa de una sociedad civil: investidas de conocimiento, con un profundo sentido crítico, con mentes proactivas e ingeniosas y una

²⁵⁷ Asumo con Antonio Gramsci el concepto de crisis como aquel interregno en el cual algo que está muriendo no ha terminado de fenecer y algo que está naciendo no termina de nacer.

²⁵⁸ La autonomía como fin no puede circunscribirse a la educación para la supervivencia material, pues no puede ser la simple supervivencia material el bien común de una nación, por muy situada que ella esté en esa extraña clasificación denominada “tercer mundo”. Por otra parte, asumiendo que al menos el desarrollo económico sí se lograra ¿bajo qué criterios se fundamentaría el bien común?

²⁵⁹ Téngase en cuenta que el término conocimiento abarca tanto su aspecto académico como el desarrollo de la conciencia moral.

²⁶⁰ En muchas instituciones cada P.E.I. ha sido acompañado de otra construcción denominada: Modelo Pedagógico. En él se hace una resignificación de la pedagogía que será implementada de acuerdo a los valores, filosofía, misión, visión etc. Desde mi humilde opinión, debo decir que la planificación y el proceso se desvirtúan en las prácticas autoritarias y rígidas que aún se siguen en la escuela, y en el afán por hacer cada centro educativo “competente”, persiguiendo la denominada calidad. El término calidad, como bien lo dice Martínez Boom, es más lo que oculta que lo que clarifica y no es fácil de aplicar a la educación, pues su definición depende de “quien es el sujeto que efectúa la demanda y desde dónde la formula”.

Martínez Boom, 2004, 329-330.

conciencia bien estructurada alrededor de los valores de una ética cívica. Es la forma como podrá Colombia incorporarse al proyecto de Modernidad.

Como ya se dijo, en educación, la plataforma ya se ha construido. Sin embargo, toda transformación requiere un proceso. En él se deben ir haciendo los ajustes al amparo de un verdadero pensamiento ético respecto a lo que debe ser la educación, sin descartar los aportes que la pedagogía ha ido construyendo. Se puede y se debe implementar en la institución educativa una forma de existir y de trabajar que permita vivir en ese micro mundo social que es la escuela, como un mundo donde los valores de las democracias liberales se practiquen cotidianamente.

No es asunto de priorizar una faceta de la educación -la formación moral- sobre la otra -la instrucción- o viceversa. Es brindar una educación para la autonomía, teniendo en cuenta que ella no se logra sin un mínimo de conocimientos tanto teóricos como prácticos, ya sea en el campo tecnológico como en el ético-moral. Se trata pues, de quitarle protagonismo a los parámetros costo-beneficio y trabajar la educación como inversión social, cuya medición se hará en un mediano o largo plazo, cuando disminuya la violencia, disminuya el vandalismo, se rebajen los índices en las adicciones, se mejoren los resultados académicos y en fin se mejore la sociedad.

7. PROPUESTA PARA EJERCER UNA PEDAGOGÍA EN EL MARCO DE UNA ÉTICA CIVICA ACORDE CON LOS MARCOS LEGALES COLOMBIANOS Y CON EL DESARROLLO Y APORTES DE LA PEDAGOGÍA

La presente propuesta nace desde una profunda racionalización de la realidad de la educación colombiana, que se acredita en años de experiencia docente en la educación básica en Colombia, en la reflexión crítica y en los postulados teóricos que se han analizado en el presente capítulo y en los precedentes.

Para empezar considero que no se debe dejar de lado a la vilipendiada educación tradicional. A ella hay que reconocerle prácticamente el desarrollo de los pueblos modernos. Tampoco se puede desconocer el aporte de las nuevas pedagogías. Ellas son las encargadas de brindar las transformaciones necesarias que debe hacer la institución educativa ante los avances de la ciencia y del desarrollo moral de los pueblos. Lo que en definitiva hay que hacer es encontrar la posibilidad de hacer de la escuela la institución que se encargue de la educación para la autonomía, en el marco de los valores propios de una ética cívica, teniendo en cuenta el marco de cada P.E.I., sin que haya que renunciar a los procesos de adquisición de conocimiento. En otras palabras, que sirvan los procesos de adquisición del conocimiento como sustrato para brindar una educación para la autonomía y los procesos de una educación para la autonomía como sustrato para alcanzar y mejorar el conocimiento.

Para un país como Colombia el proceso de inserción al mundo del conocimiento ha sido acelerado y convulsionado, como ya lo había descrito. El trayecto que ha tomado en la educación colombiana el afianzamiento de contenidos académicos, es la consecuencia de la estructuración de un proceso. Lo que en un principio se denominó el programa –demarcado por temas y subtemas-, luego quedó reformado en la llamada renovación curricular. Ella desembocó en una forma de trabajo alrededor de objetivos generales y específicos, donde se recomendaba la evaluación por objetivos e indicadores de evaluación. Luego el proceso involucró una estructura de logros, que pretendió respetar los diferentes ritmos de aprendizaje, que hoy se ha establecido bajo un nuevo criterio denominado los estándares. Ellos como se decía anteriormente, determinan una especie de mínimos en cuanto al conocimiento que todos los colombianos deben adquirir en su paso por la escuela. Son innegociables, hay que reconocerlo. Sobre lo que sí se debe abrir una argumentación es sobre la forma de hacer el ejercicio educativo para que, no sólo se evalúen positivamente los estándares, sino para que el ejercicio llegue a ser un ejercicio ético. Como bien lo expresa Francisco Altarejos: en la docencia, su bien ético es hacer ético al cliente²⁶¹.

No en vano, El informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia, emanado del MEN para la 46ª conferencia internacional de educación en Ginebra, dice acerca de la necesidad de alcanzar el objetivo central de una educación universal de calidad, que se debe trabajar en los siguientes aspectos, considerados los más críticos para mejorar la calidad de la educación básica y media del país:

- a) Mejorar la enseñanza para asegurar simultáneamente cobertura y calidad; b) Poner en práctica nuevos modelos de gestión que permitan una mayor autonomía escolar; c) Capacitación de docentes en áreas estratégicas ligadas a la enseñanza del lenguaje, las matemáticas y temas como la resolución de conflictos; d) Desarrollo de material educativo que refleje los nuevos requerimientos de la educación orientada a desarrollar creatividad y una capacidad para aprender a aprender; e) Mejoramiento de la enseñanza de las ciencias; y f) Educación en valores y educación para la paz²⁶².

Todos estos planteamientos deben ejecutarse. Para ello debe pensarse nuestro quehacer educativo, e ir encausando el espíritu de la ley, que ya involucra los valores de una ética cívica, con los postulados de la pedagogía. Igualmente, se debe crear, al interior de la escuela, un ambiente donde se le dé vida a los valores propios de una ética cívica²⁶³. Todo ello se tendrá en cuenta en la propuesta que aquí nos ocupa. Ella, precisamente hace del trabajo con el conocimiento la plataforma creativa para la solución de los problemas.

²⁶¹ Francisco Altarejos y otros, 1998, 14.

²⁶² República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional. *Informe nacional sobre el desarrollo de la educación en Colombia*, 46ª conferencia internacional de educación (CIE). Ginebra suiza, septiembre 5 al 7 de 2001. Bogotá, D.C. Colombia Junio de 2001.

²⁶³ La ética cívica comprende lo que sería una ética de mínimos en un país con un sistema Democrático. Esa ética cívica o ética de mínimos, se complementa con una ética de máximos, en la que caben los proyectos de vida feliz, propios de sociedades pluriculturales.

Pues bien, ese ejercicio ético hay que lograrlo con los aportes tanto de la educación tradicional como del de las innovaciones educativas.

De la educación tradicional, colocando a Comenio a la cabeza, son fundamentales los siguientes argumentos: 1. En educación es más importante la formación moral que la erudición. 2. Para educar a muchos niños, es necesario hacerlo a través de una institución –la escuela comunitaria- donde personas idóneas hacen de la educación su profesión. 3. La erudición gira alrededor de unas pocas áreas fundamentales. 4. El trabajo en la erudición se debe hacer utilizando los mejores medios didácticos contruidos sobre verdaderos conceptos pedagógicos. 5. El trabajo en la educación moral se hace acrecentando la virtud.

De las innovaciones educativas, son fundamentales los siguientes argumentos: 1. La institución educativa no puede trabajar aislada del mundo social. 2. La autonomía, asumida como la virtud del mundo moderno y los valores sobre los que se afianza: la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto por el otro, el diálogo; son los valores con los que se pretende trabajar una educación moderna. 3. El papel protagónico de la educación moderna lo tiene el estudiante, considerado como un interlocutor válido. 4. El docente debe hacer un rol de apoyo, como representante del conocimiento y de la cultura, potenciando desde la comunicación el ordenamiento en las estructuras del conocimiento de sus estudiantes. 5. La forma correcta para estructurar el conocimiento debe hacerse desde una educación práctica, ojalá experimental, que confronte esa experiencia con el pensamiento ya estructurado, para que el estudiante se vea en la obligación de organizar y crear su propio conocimiento. 6. En las escuelas deben ejecutarse procesos educativos prácticos, secuenciales y concluyentes – proyectos-, alrededor de los cuales se estructuren y se encuentren los medios para que tanto los conocimientos como los valores sobre los que gira la educación moderna ayuden para que los estudiantes enfrenten los problemas de su medio y así argumenten o efectúen soluciones tal como lo plantean los autores de las innovaciones educativas.

Antes de entrar a considerar la propuesta hay que comprender que las mentes, indudablemente, deben trabajarse para su enriquecimiento. Es lo que en el capítulo precedente se denominó como el problema de los saberes y los presaberes. Para solucionar tal problema, acudiendo a los trabajos de Piaget, se desprende que esas mentes, que son el sustrato donde se sitúa el conocimiento, deben irse trabajando de acuerdo al estadio en que se encuentren, aunque ello ya se esbozaba desde Comenio. Sin embargo, la novedad de las aportaciones de los trabajos de Piaget aparece cuando aclara que el desarrollo cognitivo progresa a partir de procesos de reestructuración de los esquemas o sistemas cognitivos previos. Atendiendo a la importancia de brindarle una buena estructura a esos sistemas cognitivos previos la atención fundamental se debe hacer en lectura, escritura y matemáticas. Así lo corrobora el documento denominado Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación cuando expresa que la lectura, la escritura y la matemática, son herramientas fundamentales para la construcción del

conocimiento. Igualmente, dicho documento describe, respecto al eje pedagógico, que se debe realizar el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática principalmente en los 3 o 4 primeros grados de enseñanza, por poseer ellos un carácter instrumental y formativo y porque sus aprendizajes facilitan el acceso a la cultura y al desarrollo personal. Efectivamente, la educación básica colombiana, al menos con quienes han podido acceder a la escuela, ha atendido de alguna manera estos aspectos desde los primeros grados de la educación básica. Ellos se han ido estructurando lo mejor posible. Por tanto, se puede decir que se ha procurado por el enriquecimiento de los sistemas cognitivos previos, con una educación tradicional o con la implementación de innovaciones pedagógicas. Lo que ahora se vuelve relevante es la forma cómo a partir de esos esquemas previos de conocimiento pueda acrecentarse la erudición y el desarrollo moral necesarios para desarrollar el capital humano y el capital social.

La pregunta es ¿Cómo ensamblar en el mundo de la escuela colombiana todos los procedimientos que le den sustento a esos argumentos de una manera coherente y ética?

Para realizar tal ensamble deben ocurrir cambios de fondo y de forma y para ello la escuela debe implementar adecuadamente la forma de trabajar los proyectos, no como tareas a realizar fuera de la escuela, sino como el eje articulador de los procesos en el trabajo de la escuela.

7.1. EL TRABAJO DE PROYECTOS INTRAESCOLARES

Antes de explicitar lo que cobraría vida en lo que aquí llamo Proyectos Intraescolares vale la pena retomar de Dewey un apartado de su obra *Experiencia y Educación* donde dice:

A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo individual; a la disciplina externa se opone la actividad libre; al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquellas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un modo sometido a cambio.²⁶⁴

Pues bien, en el presente planteamiento se pretende dar vida a la realización de los proyectos de desarrollo intraescolar. Ellos serían el centro donde se aplicaría el conocimiento adquirido, en el marco de una ética de mínimos o ética cívica. Aplicación que precisamente sería el espacio de una verdadera experiencia en la educación. Sería el espacio privilegiado, donde la acomodación y la reestructuración llevarían al estudiante hacia un esquema superior de pensamiento, tanto en la estructuración de él como en su desarrollo moral.

²⁶⁴ John Dewey, 2004, 67.

Los trabajos de Piaget dicen que tanto las funciones psíquicas como los conocimientos se diversifican y especializan a partir de las reestructuraciones de los sistemas de conocimiento. De ello se desprende que para que haya diversificación y especialización los procesos deben ir más allá de la acumulación de conceptos. Las reestructuraciones nacen de dos procesos diferentes: la asimilación, -que es el proceso que la escuela como funciona hoy en día, atiende debidamente-, y la reestructuración, que es donde no se logra dar la atención adecuada. Se deben efectuar procedimientos que atiendan a ese otro proceso llamado acomodación o reestructuración, que se dan cuando se produce un desequilibrio o desajuste entre los esquemas del sujeto y el objeto al cual se aplican -objeto de estudio-. Hay que encontrar la forma para optimizar los desequilibrios. En otras palabras, hay que hacer que los estudiantes usen los conocimientos adquiridos por asimilación, en aplicaciones concretas, en este caso deben ser los proyectos a realizar en el interior de cada institución educativa.

Pues bien, son los proyectos desarrollados como parte integral del currículo al interior de cada institución educativa, los que, retomando las aportaciones de las innovaciones pedagógicas, deben involucrar al estudiante con el conocimiento en forma creativa.

Es importante aclarar que algunas de las aplicaciones del conocimiento ya se hacen actualmente, pero fuera de la escuela. Quedan como tareas. Con ellas la escuela practica un rol de evaluadora de un proceso al que, en algunas veces, sólo aportó la teoría o peor aún el enunciado del ejercicio. El estudiante o el grupo de estudiantes quedan solos y a la deriva en el desarrollo de la parte práctica. Pues bien en ese trasegar con su tarea puede ocurrir que el estudiante obtenga ayuda de padres o conocidos, si su medio socio cultural se lo permite, y su evaluación será positiva; o que, en caso contrario, el estudiante se resienta en su autoestima u opte por culpar al medio, en caso de ser evaluado como deficiente. Ahora bien, ocurre igualmente, que si el estudiante realiza un buen ejercicio, ya sea por su motivación, o porque el apoyo del medio socio cultural se lo permite, y su evaluación es positiva, tal ejercicio sólo será conocido por el docente. Con todo ello la comunidad educativa queda aislada, aún cuando tal ejercicio sea asumido como fruto de la escuela. El ejercicio como tal sólo es conocido por el agente calificador y, solo en algunos casos, por la comunidad educativa, en el evento de que se realizan acontecimientos donde se exponen los mejores ejercicios.

Es concluyente pues, que para potencializar y generalizar las bondades de las aplicaciones prácticas, ellas deben ocurrir al interior de la escuela. En ese caso los docentes actuarían como representantes de la comunidad académica y de la cultura a la cual pertenecen, en forma plena. Situándose en esa zona de desarrollo proximal de que habló Vigotsky, tal como lo requiere y afirma la Ley General de Educación cuando dice:

El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad.²⁶⁵

En cuanto al papel que debe prestar la escuela a los proyectos de desarrollo intraescolar, es posible afirmar que: 1. Cada educador deberá colaborar haciendo diferentes aportaciones desde sus áreas de conocimiento y desde sus potencialidades individuales. 2. La escuela debe proporcionar los servicios vinculados a ella como biblioteca, sala de cómputo, laboratorios, talleres, etc. Ellos brindarían al estudiante el servicio necesario en cuanto a consulta y posibilidad de efectuar trabajos prácticos o experimentales, según se requiera. 3. Los estudiantes deberán acogerse a la interdisciplinariedad. Desde ella tendrían la posibilidad de intercambiar ideas con otros actores de la comunidad educativa ya sean estudiantes o docentes, de su mismo grado o de otros grados, haciendo del conocimiento un proceso dinámico. 4. La escuela sería el escenario, no solo de la ejecución de los trabajos, sino de la socialización de los mismos. En cualquiera de las etapas, los trabajos deben irse sometiendo al proceso de socialización. Todo este proceso redundaría positivamente en los siguientes aspectos: 1) Se trabajaría directamente sobre una educación para la democracia, dándole al estudiante el derecho de ser interlocutor válido. 2) Se afianzaría la identidad desde el crecimiento del sentido de pertenencia. 3) Se fortalecería la autorrealización desde una construcción adecuada de la autoestima. 4) Se proyecta la formación de ciudadanos con sentido crítico. 5) Se trabajaría en función del afianzamiento de la red social. 6) Se utilizaría el crecimiento del Capital Humano en función del crecimiento del Capital Social. 7) Se crearían los espacios para que el mundo de la escuela se conecte al mundo social. 8) Se establecerían los espacios para que el ejercicio del gobierno escolar se pueda realizar. 9) Se establecerían los espacios para que la gestión fuese posible y con la colaboración de toda la comunidad educativa. Concluyendo, se mejoraría enormemente la comunicación, no sólo desde la etapa de comprensión del conocimiento, sino en la de argumentación. Constituyéndose el estudiante en un interlocutor con argumentos válidos, con creatividad y sentido crítico.

Es indudable, que el gran obstáculo está en la estructura organizativa de la escuela y en el control que de ella se hace y que, a su vez, ella pretende ejercer con un plan de estudio homogéneo²⁶⁶ para todas sus áreas. Todo ello confluente en la necesidad de orientar una propuesta de cambio que permita el trabajo de proyectos al interior de la escuela.

²⁶⁵ Ley General de Educación. Título VI, Capítulo I, Artículo 104

²⁶⁶ En el plan de estudio homogéneo se pretende que todas las áreas tengan un proceso similar de manejo en todas y cada una de las partes. Lo único que parece que cambia es el maestro y la intensidad horaria. En la actualidad, tanto maestros como estudiantes deben hacer adaptaciones que los sacan del esquema, que generan actitudes francamente hostiles, en el ambiente escolar.

7.2. IMPLEMENTACIÓN

Se deben efectuar cambios de fondo y de forma.

7.2.1. CAMBIOS DE FONDO

Se sitúan en dos aspectos:

- a. La atención de los presaberes y
- b. La atención de la valoración dentro de la evaluación.

La atención de presaberes: por su manejo en cuanto a evaluación y desarrollo de los conocimientos, las asignaturas que los atienden, se deben distinguir en dos clases:

Las que le brindan al estudiante el conocimiento acumulado y
Las que atienden los aspectos éticos, estéticos y la creatividad.

La atención de la valoración dentro de la evaluación debe hacerse en forma diferente si son asignaturas que atienden al conocimiento acumulado o si son asignaturas que cobijan los aspectos éticos, estéticos o creativos. Las primeras deben involucrar en algunos de sus desempeños, o un determinado porcentaje de la nota –en las instituciones donde se trabaja la valoración bajo el sistema numérico-, aquellos que valoren actitudes que demuestren el buen uso de los valores de una ética cívica. Las segundas –aspectos éticos, estéticos y creatividad- deben colocar esos valores como sustento de la evaluación, pues, en ellas son más importantes las actitudes demostradas que la cantidad o calidad del trabajo en sí.

7.2.2. CAMBIOS DE FORMA

Para lograr los cambios de fondo se deben implementar algunos cambios en la estructura formal del trabajo en la escuela. Esos cambios deben ser:

- a. Ruptura del sistema horario tradicional: Consiste en que las áreas deben ser atendidas en dos formas: la primera, en un horario estructural, similar al que se trabaja actualmente. En ese horario los alumnos están dentro del aula a cargo de un maestro que coordina el trabajo de clase, y hace que los estudiantes no se distraigan en asuntos diferentes al planeado, e igualmente, procurando un clima de aula adecuado, vigila por que la normatividad de la institución se respete. En él, se le entregarían al estudiante las herramientas conceptuales mínimas²⁶⁷, que permitirían estructurar los sistemas cognitivos previos y enriquecerían el

²⁶⁷ Que no se comprenda mínimas como poco, sino como lo necesario

proceso de asimilación de que hablaba Piaget. Tal trabajo se debe hacer de forma similar a como se trabajan las horas clase convencionales. En esas clases, la escuela, valiéndose del maestro, de una óptima didáctica, y de un clima de aula acorde con los valores de una ética cívica, construiría la base de la otra forma de atención de las áreas.

b. Creación de una franja horaria ampliada. En ella se trabajarían los proyectos o trabajos interdisciplinarios. Para tal efecto los estudiantes tendrían toda la institución a su disposición y todo el cuerpo de docentes estaría al servicio de las necesidades que le presenten los estudiantes en la elaboración de sus proyectos.

Como únicamente no se trata de una fórmula estricta es necesario tener en cuenta algunas recomendaciones que son sustanciales para que tal implementación rinda sus frutos: En la franja horaria ampliada ha de haber una mayor posibilidad de desplazamiento, en ella el control disciplinario se debe hacer a través del control del trabajo. En conclusión: se debe trabajar el tiempo de la escuela como una jornada con dos formas de organización diferente: una con un sistema horario similar al actual y otra con un sistema integrado de trabajo donde el tiempo y el espacio no se segmenta, que se podría llamar franja horaria ampliada. Como es de esperarse, se debe reducir el espacio de tiempo del horario tradicional, rebajando la intensidad horaria con que se trabaja hoy, situando en él los contenidos, y dentro de ellos lo más representativo e imprescindible de cada área, sin caer en temas repetencia y sin labores para fuera del aula. La segunda forma de organización la creará cada institución en un espacio de tiempo de mayor o menor amplitud, de acuerdo al análisis que de él haga el consejo académico. En ese espacio de tiempo el encuentro de docentes y discentes debe ser posible e igualmente se hace indispensable que la escuela preste sus servicios logísticos. De acuerdo al tamaño de la escuela y a la cantidad de alumnos, tal espacio de tiempo puede planearse por niveles. Tal franja horaria, debe ser el equivalente a la sumatoria de la reducción de horas clase que se planteó en la primera forma.

Los trabajos a efectuarse dentro de la franja deben hacerse de acuerdo a un banco de proyectos debidamente planeados y diligenciados, desde el consejo académico de la institución. En ellos deben entrecruzarse los conocimientos de las diferentes áreas, igualmente deben atenderse los proyectos institucionales del artículo 14 de la ley 115, y los demás proyectos que la institución conciba de acuerdo a su P.E.I. y a su plan de mejoramiento institucional, y que apunten al encuentro de soluciones de los problemas de la comunidad –obtenida tal información de la evaluación institucional-. Cada proyecto debe tener un docente coordinador quien de acuerdo al área predominante del proyecto, se encargará de las orientaciones generales, lo que no excluye a los demás docentes de la responsabilidad de agenciar cualquier proyecto, si es requerido para ello. En el diligenciamiento del proyecto también debe elaborarse un organigrama de actividades que les sirva de guía a los estudiantes sobre los pasos a seguir –acciones, personas a consultar, acreditación de resultados parciales, etc.-, y a los profesores, o al profesor

coordinador, para ir evaluando el trabajo. Para que todo eso ocurra, en la realización de los proyectos se deben valorar y evaluar las acciones que demuestren: 1. Capacidad de diálogo, igualdad y solidaridad: el entrecruzamiento de información con los demás actores de la comunidad educativa, sintiéndose como parte de ella por su contacto entre iguales. Ello le permite al estudiante implicaciones más directas de él con su medio social que lo llevarían a asumir posiciones éticas desde juicios críticos, ante su trabajo o el de sus congéneres; 2. Libertad y diálogo: el uso de la creatividad en la aplicación de conceptos, es la clave para la aplicación de este valor. Igualmente, ante la necesidad de socializar sus ideas, se invitaría a cada estudiante o grupo de estudiantes a implementar el uso del diálogo convincente con sus congéneres, compañeros de proyecto y con profesores; 3. Respeto por el otro: Se alimentaría desde el respeto por las ideas y la consulta y citación de fuentes bibliográficas. Le crearían al estudiante y por qué no, al docente, la necesidad del uso y referencia de las fuentes de información, contribuyendo así con el reconocimiento del otro y con la desmitificación del conocimiento.

Aspectos como los anteriores obligan a la comunidad educativa a que supere no sólo el paradigma de la clase magistral, sino el paradigma del espacio clase-aula. Igualmente sería el verdadero motor de la construcción de esa autonomía intelectual de la que tanto se habla pero que poco se practica.

Por tanto, el proceso de cada proyecto, en sus diferentes etapas; planeación, ejecución y evaluación, debe tener en cuenta los siguientes aspectos: 1. La autenticidad del planteamiento, que se debe ajustar a necesidades y realidades tangibles de la comunidad; 2. La factibilidad, donde se involucra la creatividad; 3. La capacidad de búsqueda bibliográfica, donde se involucran la utilización adecuada del tiempo y la responsabilidad de la búsqueda; 4. La capacidad de diálogo y análisis de los participantes, donde se involucran el fomento del sentido crítico, del respeto por el otro, del uso de la libertad, la cooperación y la solidaridad. En otras palabras se valorarán aspectos donde confluyan el conocimiento, la ética y la estética. Ellos deben ser los argumentos para evaluarlo; ya no se trata aquí de valorar únicamente los datos académicos o técnicos que tenga, o de lo bonito o costoso que resultó, sino de la forma como se manejan esos datos, de los juicios que intervengan acerca del uso de la información, de la vivencia en los valores democráticos, y la proyección e impacto que éste logre hacer en la comunidad. Es atinente traer de Cortina un apartado donde se refiere a la importancia de la educación en valores cívicos desde una temprana edad, ella dice:

...para que la vida compartida funcione bien y para que sea alto el nivel moral de una sociedad, importa que los ciudadanos tengan virtudes bien arraigadas y se propongan metas comunes desde el respeto mutuo y desde la amistad cívica. Cosas todas ellas imposibles de lograr si no es empezando desde la educación, empezando desde el comienzo a educar ciudadanos auténticos, verdaderos sujetos morales, dispuestos a obrar bien, a pensar bien y a compartir con otros acción y pensamiento.²⁶⁸

²⁶⁸ Adela Cortina, 2007, 353.

Volviendo al espacio de tiempo donde se alimentarían los proyectos intra escolares, la franja horaria, hay que decir que ella debe constituirse igualmente, en la proveedora del tiempo para efectuar un gobierno escolar activo. Por sus responsabilidades para con la institución, los alumnos que deban trabajar activamente en los estamentos del gobierno escolar, deben hacer parte de uno o varios proyectos en democracia participativa. Es decir, cada trabajo de participación en los diferentes estamentos del gobierno escolar se debe constituir en un proyecto que debe ser homologado al de los proyectos de los demás compañeros, también sería evaluado. Igualmente, los docentes que han sido electos como representantes al gobierno escolar, deben quedar excluidos de las responsabilidades principales en la asesoría de proyectos, sin embargo deben coordinar y fijar los horarios de atención para las consultas que su quehacer requiera. Las funciones de control de disciplina, de esta franja horaria, pueden delegarse en proyectos especiales que atiendan esta modalidad. Alumnos con capacidad de cooperación y un liderazgo reconocido, atenderían esta clase de proyecto, en relación y coparticipación con el coordinador de disciplina o de quien haga sus veces. También hay que reconocer que sería el espacio para trabajar procesos como “la comunidad justa” de Kohlberg. En fin, con proyectos creativos que afiancen el control disciplinario desde el trabajo y vivificando valores como la justicia, la libertad, la responsabilidad, tanto los actores como los procesos pueden facilitar el cambio de una disciplina represiva a una disciplina de trabajo y participativa.

Los proyectos deben elaborarse de acuerdo con la estructura evaluativa de la institución ya sea por trimestres (períodos académicos) o por semestres. Igualmente, para subsanar los problemas que se presentan con la no obtención de logros de la franja horaria tradicional, puede pensarse que cuando los estudiantes no hayan obtenido sus desempeños académicos, se puede estructurar para ellos proyectos de refuerzo y recuperación²⁶⁹. Estos proyectos deben incluir orientaciones prácticas, puntuales y evaluables, de tal manera, que al cumplir sus desempeños académicos se puedan reinsertar esos estudiantes -que superaron ese bajo perfil académico-, en el sistema del banco de proyectos de la institución. En los proyectos de refuerzo y recuperación, el docente del área que requiere de sus estudiantes esos refuerzos, debe pasar en primera instancia al coordinador de la institución, un plan de proyecto de refuerzo y recuperación. En el plan el docente debe elaborar su informe sobre la no-obtención de desempeños teniendo en cuenta: 1. un análisis de las posibles causas, 2. Una descripción de los procedimientos y 3. Un plan de evaluación para esos desempeños específicos. También el docente debe informar al comité de evaluación sobre los resultados obtenidos para que el comité decida si los desempeños han sido superados

²⁶⁹ Como ya se expresaba, en la actualidad, al finalizar cada período escolar, se realiza una pequeña etapa de refuerzo y recuperación que representa enormes dificultades prácticas al interior de la clase. Sería recomendable trabajar con los alumnos con insuficiencias o deficiencias, en un horario propio para ellos y con una forma de trabajo diferente que se centre en las causas que impidieron la consecución del logro para que se puedan corregir y así quede motivado para alcanzar los estándares. También el estudiante afrontará el hecho de que los estándares se obtienen en todo el período y no al final, por tanto se esforzará y sólo quedarán para refuerzo aquellos que tuvieron una dificultad real, diferente a la no motivación. Se enfatizaría en el proceso de tal manera que los estudiantes que no obtengan los estándares por simple haraganería, se verían ante un trabajo de mayor seguimiento y probablemente de mayor exigencia.

o no. Igualmente debe considerarse que cuando en una institución el porcentaje de no-obtención de desempeños académicos sea muy alto, al punto que interfiera el trabajo del banco de proyectos, se debe abrir uno o varios proyectos que permitan subsanar esa deficiencia con la colaboración de los estudiantes más aventajados.

Por otro lado, no cabe duda, que la ejecución de proyectos determinará labores para ejercitar en la casa o en el medio social. En este caso no serán tareas impuestas para ejercitarse sobre un tema que parece no tuviese aplicación práctica. Siempre, el estudiante realizaría acciones con un fin práctico, específico, que el mismo sabe para qué es. Igualmente, la idoneidad del ejercicio no quedaría a merced de las posibilidades socio-económicas de su medio ambiente. La idoneidad nacería desde la necesidad, y el medio socio- económico le complementarían con sus aportes, pues, por deprimida que sea una comunidad, se puede obtener de ella conocimientos prácticos y recursos.

Romper la barrera de la rigidez de los horarios en forma dosificada y planeada le brindaría a la institución el espacio necesario para la realización de las prácticas, que en la forma actual de funcionamiento, debe improvisar o separar como días especiales. Días que se llenan con programaciones recargadas de un activismo, que como ya se expresaba no se concatena con la idea de currículo y que, en muchas ocasiones, no consulta el P.E.I. propio de la institución. Por otro lado, en la actualidad, la programación de actividades se dificulta para su preparación, debido a que en los días previos al evento, hay que romper con la “normalidad académica”, pues los eventos no nacen de la nada, sin un mínimo de preparación. Igualmente hay que considerar que cada evento se vuelve puntual y por valioso que haya sido su contenido el regreso a la “normalidad académica” no permite que lo que fue valioso de ese evento se refuerce.

Probablemente este cambio parcial del paradigma de la organización escolar ha de generar un desconcierto entre los integrantes de la comunidad educativa que se aferran a las prácticas autoritarias, como única forma de educar. Es la razón por la que esa franja horaria no puede ser igual para todas las instituciones, ni en todos los niveles. Será precisamente el grado de desarrollo moral, que va alcanzando la comunidad educativa, la que puede ir brindando la posibilidad de ampliarla, sin que se pierda lo ya ganado por la escuela tradicional, el enriquecimiento en la erudición.

El cambio de paradigma rompería con el orden del “mecanismo de relojería” para encontrar los espacios necesarios para hacer real una educación para la autonomía. También rompería con los criterios academicistas de la evaluación. La nueva evaluación partiría de un concepto de hombre más vinculado a la Modernidad. Igualmente vincularía a la sociedad en forma permanente con la escuela: le brindaría los espacios a los estamentos del gobierno escolar para que pueda funcionar permanentemente, promovería habitualmente la solución a los problemas, no sólo de la escuela, sino los de la comunidad. En fin sería la

forma como la escuela entregaría al medio social ciudadanos con conciencia crítica y proactiva. Futuros ciudadanos que ya no serían personas que con su acerbo académico saldrían a que la sociedad les resuelva sus necesidades básicas, sino que saldrían llenas de experiencias para resolver las necesidades propias y ajenas. En otras palabras, se podría cumplir con ese perfil de egresado que la gran mayoría de las instituciones educativas plantea llegar a tener pero que no logra llegar a consolidar.

CONCLUSIONES

Ante la pregunta que se estableció acerca de la educación formal en Colombia: ¿Tiene Colombia condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía? La respuesta es: Colombia, aún bajo un planteamiento legal moderno, no posee las condiciones adecuadas para llevar a cabo una educación para la autonomía, afirmación que se consolidó como la hipótesis de esta investigación.

El planteamiento legal es contradictorio porque el sistema educativo, como tal, no responde, en su aspecto formativo, al mandato constitucional ni a la ley General de Educación, que se implementó en apoyo del mandato constitucional. Igualmente se ha logrado a base de nuevas leyes y decretos reglamentarios socavar el espíritu moderno que ya se había logrado plasmar. La escuela no acompaña el proyecto de Modernidad, ni sus procesos pedagógicos ni los administrativos se acompañan de los valores de una ética cívica. Ellos no llegarán al mundo de la escuela por simple instrucción. Deben llegar por su vivencia en el ambiente de la escuela, con la ayuda de la pedagogía, la transformación de la cultura escolar y el acompañamiento de políticas educativas fieles al acto de educar por sí mismo.

Lo anterior da pie para considerar el asunto bajo unas conclusiones generales y otras particulares, correspondientes al contexto colombiano.

1. CONCLUSIONES GENERALES

Para establecer cuáles son o no, las condiciones adecuadas para brindar una educación para la autonomía, el presente estudio pretendió aclarar lo siguiente:

1. La educación en su sentido pleno es, fue y será la enseñanza de la virtud.
2. La virtud de los pueblos modernos es la autonomía.
3. La educación moderna se hace más laica y debe priorizar los valores de una ética cívica. Pues, los valores de las morales religiosas corresponderían a la educación religiosa, que no se sostiene en los países con constituciones modernas, donde hay respeto por la multiculturalidad y pluralidad ideológica.
4. La autonomía no es sólo la capacitación instrumental para que el individuo humano sea creativo y/o productivo. Es, igualmente, la obtención del libre desarrollo de la personalidad en un marco de valores morales.
5. La educación moderna es, por lo tanto, una educación para la autonomía.
6. La educación para la autonomía está en concordancia con los planteamientos de la pedagogía. Estos planteamientos han tenido en cuenta lo siguiente: 1) Un concepto de hombre que parte de la capacidad que él posee de razonar y de argumentar. 2) La construcción de lo humano que hay en cada

persona. 3) La adquisición de un mínimo de erudición que le permita al ser humano pensante establecer juicios acertados sobre las condiciones de su entorno. 4) La necesidad de mejorar la capacidad de razonamiento del ser humano para que no dependa del pensamiento de otros.

7. La pedagogía Moderna, en contraposición con la tradicional, no aísla al estudiante de su entorno, predica el trabajo activo que le permite al individuo dar respuesta a las inquietudes que le genera su entorno y hace que en el papel protagónico del estudiante, él sea asumido como un ser razonador y con capacidad de argumentación.
8. En la educación para la autonomía el protagonista es el estudiante asumido, no como un ente que adquiere conocimientos, sino como un ser humano con capacidad de adquirir y crear conocimiento con fines prácticos y éticos.
9. Por tanto: La educación que se brinda en la escuela o educación formal le debe proporcionar al individuo humano instrucción y formación moral. En consecuencia el individuo que ha pasado por la escuela debe: 1) Haberse cultivado en los valores propios de un ciudadano –los de una ética cívica- 2) Estar formado como ciudadano que fortalezca la democracia por ser crítico, creativo y proactivo ante los problemas que la misma sociedad genera.

2. CONCLUSIONES PARTICULARES

Partiendo de estos planteamientos generales y yendo a las condiciones particulares de la educación colombiana se concluye lo siguiente:

1. La nueva Constitución Colombiana y la Ley General de Educación, no sólo le brindan a la educación el marco jurídico adecuado para implementar una educación para la autonomía, sino que se la exigen.
2. El manejo de las políticas educativas que responden prioritariamente a los requerimientos del Banco Mundial no son consecuentes con las necesidades propias de Colombia. El país ha debido, por tal motivo, dejar a la deriva o a las exigencias del mercado su proceso de creación y afianzamiento de la identidad cultural, que se debieron reforzar desde un verdadero proceso educativo.
3. El sistema escolar colombiano obedece a políticas de desarrollo económico vinculado con la razón instrumental, sorda ante los valores necesarios de una verdadera educación para la autonomía.
4. La eficacia gerencial que se le ha impuesto a la institución educativa en Colombia, hija de la razón instrumental, involucra al sistema educativo en una ficción moral. Tal ficción hace que la educación no sea el vehículo para alcanzar el derecho a la igualdad de oportunidades. Ocurre todo lo contrario; es la educación formal la fomentadora de la diferencia de clases sociales.
5. Los P.E.I.s, Proyectos Educativos Institucionales, que nacieron en respuesta a la Ley General de Educación para darle vida a la educación para la autonomía, existen como letra muerta. Los P.E.I.s, que debieron marcar los propósitos y los procedimientos de cada institución ante el acto de educar, tal

como fue escrito en los marcos legales, no son consultados para ejecutar las políticas educativas, ni dentro de la institución educativa ni fuera de ella.

6. Igualmente, refiriéndose al P.E.I., es posible decir que él se ahoga en el esquema gerencial impuesto desde fuera, al que debe responder cada institución educativa.
7. La lucha por la certificación de niveles más altos de instrucción como meta prioritaria del proceso educativo, lo aleja cada vez más de ser el vehículo para una educación para la autonomía moral y para el cultivo en los valores propios del ciudadano.
8. La educación colombiana centrada en la razón instrumental, focaliza su quehacer sobre el plan de estudio, que a pesar de muchas reformas que han buscado que se contextualice para cada institución, terminó –de nuevo- siendo homogenizado para todo el país y sobre él se avalúan no sólo los estudiantes sino también las instituciones educativas.
9. Los esfuerzos por llevar al aula los adelantos que brinda la pedagogía chocan contra esa razón instrumental, que sólo se proyecta sobre resultados. Se abre la idea de la utilización de la ciencia pedagógica bajo fórmulas didácticas que terminan objetivando a la pedagogía, al estudiante y al docente.
10. La idea de currículo está inscrita pero no se implementa adecuadamente y en la lucha por demostrar que sí se hace, se cae en tres procesos: activismo, formalismo y ritualismo. Ellos, desafortunadamente, se convierten en actos que desvirtúan el proceso educativo como tal. En otras palabras en las instituciones educativas se realizan innumerables actividades sin un propósito claro ante su propio P.E.I.
11. El clima del aula y el ambiente en la escuela no involucran los valores de la ética cívica. Se trabaja con ellos a través de la teoría o la repetición. Fenómeno que sólo crea rechazo y rebeldía. La idea es que esos valores -la autonomía, la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto, el diálogo- no se objetivan en las conciencias de los individuos por simple exaltación o insistencia. Esos valores deben ser objetivados a través de la vivencia en el ambiente educativo.
12. Las instituciones educativas apenas sí alcanzan a ponerse a tono con las ordenanzas y reformas que se les imponen de parte de los entes territoriales; los que a su vez son los enlaces de las políticas que responden, en la mayoría de las ocasiones, a intereses ajenos al proyecto de una educación para la autonomía.
13. El currículo de la institución debe responder no sólo con áreas académicas, donde se puede trabajar ese núcleo del plan de estudio que cobija a todo el sistema educativo, sino que igualmente debe involucrar los subproyectos que le dan vida al P.E.I. de cada institución, con aprendizajes significativos.
14. El orden en la escuela sigue el esquema del mecanismo de relojería ideado por Comenio: los estudiantes y profesores tienen un único y exclusivo espacio para compartir el conocimiento que es la hora clase. El tiempo de la escuela se organiza en horas-clase que lo ocupan en su totalidad. Tal organización se denomina horario. Todo trabajo que se deba realizar diferente al del espacio hora-

clase hay que hacerlo contra el horario o fuera de él, asunto que en forma sumaria se va convirtiendo en un verdadero obstáculo para todas esas actividades que alimentan al currículo.

15. Tal mecanismo debe ser revaluado para poder implementar, en forma coherente el orden institucional con las premisas de la pedagogía moderna. Debe hallarse la forma adecuada para darle operatividad al proyecto educativo institucional con su gobierno escolar y con los subproyectos que lo deben acompañar.
16. Al problema de la rigidez del actual orden escolar se le suma la disyunción entre plan de estudio y currículo. Esa disyunción se profundiza cuando la evaluación del estudiante y de la institución se lleva a cabo por medio de pruebas de conocimiento que tienen como base el plan de estudio. Igualmente es importante aclarar que aunque la exigencia es igual para todas las instituciones, en Colombia sólo algunas poseen los medios adecuados para responder a ese plan de estudio y otras, casi siempre las del campo y las comunidades marginales, apenas logran acceder a un mínimo de recursos.
17. Por tal motivo el valor de la justicia queda socavado dentro del sistema educativo cuando las escuelas, igual que los estudiantes, son clasificadas de acuerdo con las pruebas de conocimiento que no tienen en cuenta sino los resultados finales. Tales resultados, que desconocen los P.E.I., no logran tener en cuenta: 1) las condiciones propias de las comunidades, 2) el punto de partida, tanto de las instituciones como de los estudiantes, en cuanto a su relación con el conocimiento, 3) las expectativas de los individuos y las comunidades en cuanto a los propósitos de ese saber, 4) el apoyo económico y logístico que se tenga, 5) lo distantes o no que estén los individuos y las comunidades de los centros de poder que planifican esa educación instrumental que pretende el bien de todos.
18. Es posible hacer un cambio estructural en la educación básica y media vocacional utilizando y optimizando todo lo que se ha ganado en la legislación, la buena preparación de gran cantidad de docentes, el mejoramiento físico de muchas instituciones escolares, la estructuración de los P.E.I., la participación de las comunidades, el aumento en la sensibilidad social en cuanto a la necesidad de la escolarización, el deseo de tener un mundo mejor de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, la mejora en servicios básicos de sanidad y en las obras públicas, y la mejora en los servicios de comunicación.
19. El cambio estructural que puede hacerse en la educación básica y media vocacional debe establecerse sobre la recuperación de la educación humanística, colocando en primer plano la dignidad de los actores del proceso educativo, la vivencia de los valores de una ética cívica, y la cimentación de un proceso educativo que se encargue no solo de la búsqueda de una autonomía económica sino también moral, para llegar a tener egresados preparados para vivir activamente dentro de una democracia.
20. Para finalizar y como último argumento de estas conclusiones hay que preguntarse si el sistema educativo, que también educa a los maestros, ha dejado margen para pensar si los educadores también creen y desean una educación en valores morales.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALMANDOZ**, M. R. (2000) *El sistema educativo argentino: escenario y políticas*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- ALTAREJOS**, Francisco; **IBÁÑEZ-MARTÍN**, José A; **JORDÁN**, José Antonio; **JOVER**, Gonzalo (1998) *Ética Docente*. Barcelona: Ariel Educación.
- BERGER**, Peter L. y **LUCKMANN**, Thomas (1983) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- CAJIAO RESTREPO**, Francisco. (1994) *Poder y justicia en la escuela colombiana*. Colombia: Fundación FES.
- CAJIAO RESTREPO**, Francisco. **PARODI Z**, Martha Luz. (1997) *Proyecto Nautilus. El Espíritu Científico en la Escuela*. Colombia: Fundación FES, División de Educación-COLCIENCIAS 1996.
- CASASSUS**, Juan; **ARANCIBIA**, Violeta; **FROEMEL**, Juan Enrique (septiembre de 2004) *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Revista Iberoamericana de Educación -Número 10-, Evaluación de la Calidad de la Educación, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. Publicación electrónica.
- CASTRO GÓMEZ**, Santiago (2002) *Miguel Antonio Caro. El hombre y su obra*. Tübingen, Alemania. Publicación electrónica.
- COMENIO**, Juan Amós (1971) *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa.
- CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA**. (1994) *Ley general de educación*.
- (2001) *Ley 715*.
- CONILL**, Jesús (1991) *El Enigma del Animal Fantástico*. Madrid: Tecnos.
- CORTINA**, Adela (1995) *La educación del hombre y del ciudadano*. Revista Iberoamericana de Educación, OEI Nº 7. Publicación electrónica.
- (1996) *El quehacer ético*. Madrid: Santillana.
- (1997) *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- (1998) *Ciudadanos del mundo, Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1999) *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- (2000) *El Universo de los Valores*. En Cortina, Adela (Coord.) *La educación y los valores*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- (2001) *Alianza y Contrato*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2007) *Ética de la razón cordial*. España: Ediciones Nobel.
- CUBILLOS BERNAL**, Julio Santiago (2001) *El concepto de rejilla de apropiación como instrumento de análisis de la historia de la educación en Colombia*. Ponencia presentada en el IV Coloquio Colombiano de Historia de la Educación, organizado por la Universidad del Atlántico. Barranquilla: del 6 al 8 de Septiembre. Publicación electrónica.

- DELORS**, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- DEWEY**, John (2004) *Experiencia y Educación*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva.
- DUCKWORTH, E.** (1981) *O se lo enseñamos demasiado pronto y no puede aprenderlo o demasiado tarde y ya lo conocen: el dilema de “aplicar a Piaget”*. *Infancia y Aprendizaje (monográfico dedicado a Piaget)*
- ESCÁMEZ**, Juan (1998) ¿Es posible la autonomía cuando se educa en valores sociomorales?, **PÉREZ DELGADO**, Esteban; **DOMINGO**, Agustín; **ESCRIVÁ**, Vicente; **PÉREZ**, Cruz (eds.). *Educación en la autonomía moral*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- ESCOBAR ARTURO** (1996) *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá: Editorial Norma.
- FLÓREZ OCHOA**, Rafael (1997) *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw-Hill.
- FOUCAULT**, Michel (1979) *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- GENERALITAT VALENCIANA** (1998) *Educación en la justicia*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia.
- HABERMAS**, Jürgen (2001) *Teoría de la acción comunicativa, II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus Humanidades.
- HEIDEGGER**, Martin (2000) *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- HOYOS VÁSQUEZ**, Guillermo. (Ed.) (2008) *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía. Filosofía de la Educación*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2007) *Comunicación, educación y ciudadanía*. Bogotá. D.C. Siglo del Hombre Editores. RUDECOLOMBIA.
- JARAMILLO VÉLEZ**, Rubén (1994) *Colombia la modernidad postergada*. Bogotá: Temis.
- KANT**, Immanuel (2001) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Editorial Espasa Calpe, Colección Austral.
- (2003) *Pedagogía*. Madrid: Akal Ediciones.
- L. RATINOFF** (1994) *La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas*. Revista Latinoamericana de estudios educativos, vol. XXIV.
- LEONE**, Juan-Pascual (1997) *Piaget, Vigotsky y la función del signo*. Santafé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. En **OSPINA SERNA**, Héctor y **LÓPEZ MORENO** Ligia, (Compiladores). *Pedagogías constructivistas, pedagogías activas y desarrollo Humano*, I Encuentro Internacional y IV Nacional (Memorias).
- LYOTARD**, J. F. (1987) *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.
- MACINTYRE**, Alasdair (2001) *Tras la virtud*. Barcelona: Editorial Crítica.
- MARTÍNEZ BOOM**, Alberto; **NOGUERA**, Carlos E. y **CASTRO**, Jorge Orlando (1994) *Currículo y Modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Servigraphic Ltda.

- MARTÍNEZ BOOM**, Alberto (2004) *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍNEZ MARTÍN**, Miguel (1998) *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL**. (1994) Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994.
- (1998), República de Colombia. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico, Grupo de Investigación Pedagógica. *Lineamientos Generales de Procesos Curriculares*. Santafé de Bogotá.
 - (2001) *Informe Nacional Sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia*, 46º Conferencia Internacional de Educación (CIE). Ginebra Suiza, del 5 al 7 de septiembre de 2001. Bogotá D.C. Colombia.
 - (2002) Decreto 1850 de agosto 13 de 2002.
 - (2002) Decreto 230 de 2002.
 - (Mayo 2003) *Estándares básicos de Matemáticas y Lenguaje*. Proyecto MEN-ASCOFADE.
 - (2003) Manual de la evaluación de desempeño.
 - (2003) Decreto 2582 de septiembre 12 de 2003.
 - (2008) *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Copy right. 2008 primera edición.
 - (2009) Decreto 366 del 9 de febrero de 2009.
 - (2009) Decreto 1290 del 16 de abril de 2009.
- NACIONES UNIDAS**, (2003) Consejo Económico y Social, Comisión de Derechos Humanos (1 a 10 de octubre de 2003) *Los derechos Económicos, sociales y culturales*. El derecho a la educación. Informe de la Relatora Especial Catarina Tomasevski. Misión a Colombia.
- NAVA RODRÍGUEZ**, María Teresa (1992) *La educación en la Europa moderna*. Madrid: Editorial Síntesis.
- NOT**, Luis (1979) *Las Pedagogías del Conocimiento*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- NUSSBAUM**, Martha C. (1997) *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- (2010) *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- OPREAL. Fundación Corona. Corpoeducación** (2003) *Entre el avance y el retroceso, Informe de progreso educativo Colombia*. Publicación electrónica.
- PARRA SANDOVAL**, Rodrigo (1996) *Escuela y modernidad en Colombia. Alumnos y maestros*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- _ (1996) *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela Urbana*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
 - _ (1996) *Escuela y Modernidad en Colombia. La escuela Rural*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

_ (1996) *Escuela y Modernidad en Colombia. La Universidad.* Santafé de Bogotá: Tercer Mundo Editores.

PROYECTO ATLÁNTIDA (1997): Estudio sobre el adolescente escolar en Colombia. Tomo I.

La cultura fracturada (1997) Bogotá: Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores.

-Tomo II. *Todo lo que nos gusta se evapora.* (1998) Bogotá: Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores.

-Tomo III. *La ciudad nos habita.* (1995) Bogotá: Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores.

-Tomo IV. *El silencio era una fiesta.* (1998) Bogotá: Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores.

-Tomo V. *Antología de historias y testimonios.* (1995) Bogotá: Fundación FES, Colciencias, Tercer Mundo Editores.

PROYECTO PLÉYADE. (1998). Cajiao, Francisco. *Selene. Segunda expedición de pléyade. La investigación en la escuela.* Cali: Fundación FES. División de Educación.

-(1998) Cajiao, Francisco y otros. *El largo y sorprendente viaje de las pléyades. Guía fantástica para viajar por la solidaridad, el conocimiento y la gestión en las escuelas de Colombia.* Cali: Fundación FES. División de Educación.

-(1999) Cajiao, Francisco. *APIS. Tercera expedición de pléyade. Educación por el trabajo: El desarrollo de proyectos y la gestión educativa.* Cali: Fundación FES. División de Educación.

-(2000) Cajiao, Francisco. *Propuestas de alquimia escolar.* Cali: Fundación FES social. División de Educación.

PUIG ROVIRA, Josep Ma (19 marzo de 2002) *Construcción dialógica de la personalidad moral.* Organización de Estados Americanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Publicación electrónica.

PUTNAM, Robert D (2000) *Per a fer la democràcia funcioni. La importància del capital social.* Barcelona: Generalitat de Catalunya.

TORO GIRALDO, Gilberto y **VARGAS**, Jorge Enrique (2005) *Definamos primero las Competencias para establecer las Transferencias.* Publicación electrónica.

TRILLA, Jaume (2002) *La aborrecida escuela.* Barcelona: Editorial Laertes.

- (2001) (coord.) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI.* Barcelona: Editorial Graó.

VASCO, Carlos E. (30 de abril de 2002) *Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas. ¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares?* Asociación Colombiana de Matemática Educativa. Bogotá: Publicación electrónica.

VILLAVECES CARDOSO, J.L (1990) *Modernidad y ciencia en Colombia, informe para el seminario sobre: Cultura, Modernización y Modernidad de la Misión Ciencia y Tecnología.*