

1-1-2009

Paradojas fundamentales en la educación colombiana dentro de una problemática pedagógica

Leonardo Jiménez Duguid
Universidad de la Salle, Bogotá

Follow this and additional works at: https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras

Citación recomendada

Jiménez Duguid, L. (2009). Paradojas fundamentales en la educación colombiana dentro de una problemática pedagógica. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/filosofia_letras/38

This Trabajo de grado - Pregrado is brought to you for free and open access by the Departamento de Filosofía, Arte y Letras at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Filosofía y Letras by an authorized administrator of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

***PARADOJAS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN
COLOMBIANA DENTRO DE UNA PROBLEMÁTICA
PEDAGÓGICA***

Leonardo Jiménez Duguid

Universidad de La Salle
Facultad de Filosofía y Letras
Bogotá

UNIVERSIDAD DE LA SALLE
Facultad de Filosofía y Letras

***PARADOJAS FUNDAMENTALES EN LA EDUCACIÓN
COLOMBIANA DENTRO DE UNA PROBLEMÁTICA
PEDAGÓGICA***

Monografía

Decano: Dr. Carlos Marín

Leonardo Jiménez Duguid - 30041220

Director: Dr. Luís Enrique Ruiz

Durante estos largos años de lucha constante, de gratas vivencias, de momentos de éxitos y también de angustias y desesperanza para poder cumplir mis objetivos y así poder alcanzar uno de mis más grandes anhelos, culminar mi carrera, es por ello que dedico este triunfo a quienes en todo momento me llenaron de amor y apoyo, y por sobre todo me brindaron su amistad: mi mamá, mi familia y amigos.

Tabla de Contenido

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	05
1.1. CAPÍTULO 1	11
LA RELACIÓN DE LA ESCUELA MODERNA VERSUS LA ESCUELA POSMODERNA	11
1.1.1. Preámbulo	11
1.1.2. Concepciones de la escuela premoderna	16
1.1.3. Concepciones de la escuela moderna	21
1.1.4. Concepciones de la escuela moderna a partir de Foucault	26
1.1.5. Concepciones de la escuela posmoderna: Fuente de paradojas	35
1.2. CAPÍTULO 2	44
LA RELACIÓN MAESTRO- ALUMNO DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	44
Preámbulo	44
1.2.1. El papel del maestro y el papel del alumno	47
1.2.2. Proceso de enseñanza y aprendizaje	51
1.2.3. El maestro y el alumno en la problemática de la educación	59
1.3. CAPÍTULO 3	65
LA EDUCACIÓN QUE FORMA PARA LA INCERTIDUMBRE Y EL IDEAL DEL HOMBRE EN LA EDUCACIÓN	65
1.3.1. Preámbulo	65
1.3.2. La educación que forma para la incertidumbre y el ideal del hombre en la educación	68
1.3.3. Competencias Laborales	68
1.3.4. Educar para el mundo productivo	72
1.3.5. Ideal del hombre en la educación	78
2. CONCLUSIONES	84
3. BIBLIOGRAFÍA	88

INTRODUCCIÓN

La educación conlleva en esencia su importante tarea de formación. Esta formación presenta posiciones paradójicas frente a los legados culturales, la interacción entre el maestro y los alumnos y la estructura pedagógica. En medio de estas paradojas se estructuran las falencias de nuestra educación colombiana en cuanto se examina el sistema educativo actual y las conexiones que en este sistema intervienen. No es difícil pensar en una educación compleja, pero gran parte del problema puede radicar en la aceptación de la concepción de educación normal, hoy día entendida como educación que funciona con los mismos errores de la modernidad. Así, por ejemplo, el sujeto de la educación habrá de centrarse en el alumno únicamente como individuo que se resiste, se inhibe, se rebela, actúa como objeto en construcción y contraria con el agente educativo o docente. El docente, por su parte, simplemente es un sujeto que construye.

Como quiera que sea, hay que concluir entonces que las dificultades de la educación y de los discursos pedagógicos no responden simplemente a una situación histórica contingente y transitoria o a las limitaciones de este o aquel modelo pedagógico, sino que en ella hay algo esencialmente fallido, inherente a su estructura misma. Podemos notar que ante las diferentes dificultades que atraviesa la educación, esta pretende idealizar la armonía entre maestro y alumno, pretende reformar el discurso pedagógico, busca una inserción laboral efectiva, entre otras cuestiones.

Existe un problema educativo en Colombia, y son muchos los factores que lo ocasionan. Sin embargo, dicho problema educativo lo podemos evidenciar en los de factores que nos permiten ver con mejor claridad las falencias que debe afrontar la educación en su mejoramiento. El desarrollo temático de este trabajo, centrado en las paradojas fundamentales de la educación colombiana revela en tres capítulos aquellas insolvencias en el sistema educativo actual. No obstante, ubicar el trabajo dentro de nuestra actualidad es referir de igual

manera al área de la filosofía de la educación que parte de la modernidad y se reconstruye en nuestros días.

En el primer capítulo se trabaja desde la paradoja: la relación de la escuela moderna versus la escuela postmoderna, analizando el contexto educativo de ambas épocas marcadas por la tecnología y la globalización. Analizar estas épocas, implica estudiar la sociedad como sistema frente a una educación enmarcada en la problemática de la globalización y la tecnología. La paradoja, presenta dos situaciones que generan contradicción, y consisten en emplear los escenarios de la modernidad y la postmodernidad en contraste.

En la modernidad se llevó a cabo las connotaciones de la era de la ilustración, caracterizadas por instituciones como el Estado-nación, y los aparatos administrativos modernos. Esto permitió la auto-reflexividad, es decir, que la modernidad aparezca como el primer momento en la historia donde el conocimiento teórico, el conocimiento práctico se retroalimenta sobre la sociedad para transformar, tanto a la sociedad como al conocimiento.

El panorama actual es otro; muestra que el acceso a una educación de calidad sigue estando muy segmentado. La educación presenta grandes brechas en materia de logros y retornos, especialmente según nivel de ingreso y de localización territorial. Esto reproduce inequidades en trayectorias laborales y familiares, lo que explica en parte el alto grado de rigidez de la estructura social vigente en la región. Avanzar tanto en calidad como en equidad de la educación requiere avanzar en reformas educacionales con vocación de integralidad y de sinergia. Para ello, el deber será avanzar complementariamente en varios aspectos: consolidar la universalización de la educación básica, y reducir los rezagos de cobertura en educación superior. Además es preciso realizar prácticas pedagógicas en función de los retos de la emergente sociedad del conocimiento, y de los cambios en las esferas del trabajo y la cultura.

En este sentido la educación actual o posmoderna, se trabaja desde la experiencia en un mundo en el que tanto el ser del sujeto (maestro) como el del objeto (alumno) pierden peso, pues ni el uno ni el otro se presentan ya como estructura fuerte sino como evento. La labor educativa se analiza teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, los distintos valores en la trama de la vida estudiantil, los planes de estudio, la organización del sistema escolar, la metodología en los opuestos contextos que los acompañan. Del mismo modo, es de tener presente la insuficiencia del conocimiento en ambas épocas para poder plantear una propuesta educativa en torno a la sociedad como sistema globalizado.

Establecer los rasgos fundamentales de un período es determinar un problema histórico, en este caso de la educación. De este modo, se contextualiza el discurso pedagógico, y con ello se realiza una investigación específica de dos épocas marcadas por la tecnología y la globalización. Analizar los procesos educativos en relación con estas épocas que representan una crisis por los cambios globales, es realizar una orientación sobre las circunstancias de desigualdad de oportunidades, de reformas educativas y pretende transformar el entorno promoviendo estructuras poco viables.

Como anteriormente mencioné, la educación actual exige una relación entre dos épocas: la modernidad y la postmodernidad, pero esta relación implica dos enfoques que a su vez sean complementarios y contradictorios, una relación en donde la educación muestra diferentes orientaciones, que vienen a constituir una paradoja.

La siguiente paradoja que desencadena la relación de las épocas ya mencionadas hace parte del desarrollo del segundo capítulo. La paradoja se ha denominado: la relación maestro-alumno, a partir del enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta paradoja es una conexión pertinente sobre el papel que cumple el alumno y el maestro en la educación y los mecanismos de poder que están en juego.

Por mucho tiempo ha estado excluida la comunicación dentro del aula, y hoy en día es un área muy importante para reflexionar y actuar. Difícilmente es concebible la acción educativa sin un maestro y un alumno, por eso considero necesario revisar las relaciones que se establecen entre ellos, no sólo el vínculo educativo, sino también el comunicativo.

La percepción que se tiene del actual sistema educativo es, en general, el de representar un auténtico despropósito formativo salvando algunos aspectos puntuales. Y es que las cifras alarmantes de fracaso escolar, aumento de la violencia en y fuera de las aulas, y la pérdida de autoridad del docente, son síntomas evidentes que corroboran esa percepción general de que esto no funciona. No podemos decir que exista una causa única que nos dé la clave del por qué de este fracaso sino que, más bien, hay que señalar un conjunto de factores que interaccionan creando la situación que padecemos.

De esta manera, lo que se ha conseguido es caer en el extremo opuesto de una educación antiautoritaria, igualmente ineficaz y dogmática. De un modelo "autoritario" en el que el maestro era un "semidios" y su infalibilidad era indiscutible, se ha pasado a otra en la que el alumno es quien lleva realmente la batuta del ritmo diario de la clase. Según este nuevo modelo educativo, el alumno sería portador de unos "saberes" los cuales el docente se limitaría a "despertar" canalizando esas potencialidades a través de un conjunto de técnicas aportadas por la psicopedagogía, la animación cultural, etc.

Como anteriormente mencioné, la educación actual sigue marcada por el rasgo de las generaciones pasadas, es decir, está basada en la exposición y dictado de contenidos, lineal y directiva. El maestro, desde esta perspectiva, continúa siendo la máxima autoridad y único poseedor del conocimiento. Los maestros preparan y planifican sus clases a través del seguimiento de programas rígidos (plan de estudios). Los alumnos, por su parte, sólo están presentes, en medio de este proceso, para recibir y almacenar lo que dicta o dice el docente. En una palabra, los alumnos juegan únicamente el papel de receptores. Es de esta

manera como se marca la relación maestro-alumno como distante y especialmente como contradictoria.

Además de analizar la relación entre dos figuras que pretenden ser antagónicas, se debe tener en cuenta que ambas figuras (maestro-alumno) forman parte de lo denominado proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje. De igual manera, tanto el proceso de enseñanza como el proceso de aprendizaje involucran la relación maestro-alumno y es posible que sus diferencias se superen si se complementan ambos procesos. De este modo, la importancia recae en los enfoques que se han denominado procesos de enseñanza y aprendizaje como fuentes para esclarecer algunos paradigmas de referencia frente a los problemas y problemáticas de nuestra sociedad.

De este modo, durante el desarrollo del tercer capítulo las paradojas parecen seguir aumentando, y nuestro interés se dirige sobre la educación, tal como esta existe en la actualidad: reprimiendo el pensamiento y fundamentándose en lo memorístico. Es de resaltar y destacar, que el maestro en este marco de reflexión, aparte de ser una autoridad, es solo un expositor que no funciona como apoyo para los alumnos. El alumno, por su parte, deberá construir su mejor ambiente de trabajo, y descubrir la educación y su aprendizaje no como una transacción, sino como un proceso continuo de descubrimiento.

Ahora bien, el tercer capítulo trabajó la paradoja: la educación que forma para la incertidumbre y el ideal del hombre en la educación. Esta paradoja es la que nos contextualiza el discurso pedagógico, la relación maestro-alumno y nos enmarca en la educación posmoderna. Hay que tener presente que existen problemas como son: la competencia y la igualdad de condiciones en el ámbito educativo y estos caracterizan mejor nuestra tercera paradoja. Estas cuestiones cada vez son más frecuentes, sobretodo frente a las problemáticas actuales y globales en que vivimos, debido a que estamos sujetos a la escolarización y no hacemos suficiente consideración del sentido propio de la

educación. Pero la solución parece ser siempre la misma: reformar el plan de estudios.

El sistema educativo actual no ha alcanzado ninguno de estos fines. Se ha pretendido centrar la formación del alumno en el desarrollo de una serie de valores que tiempos ha se entendían como "urbanidad" y ahora se les denomina solidaridad, tolerancia, etc., cuestión que ha dejado de lado, en la práctica, la necesaria formación académica. Pero de igual manera, tampoco se ha conseguido realmente una formación superior de la persona; cada vez existe más individualismo y se exhibe más agresividad hacia otros alumnos o hacia el vecino de enfrente. Ello se constata en que existe menos respeto y consideración tanto hacia los demás como hacia las pertenencias públicas y privadas. Conviene pensar entonces en una educación compleja, que reúna múltiples dimensiones y que en medio de sus contradicciones se complemente.

Nos encontramos así con un alumnado perfectamente ignorante y analfabeto de cuestiones básicas y a la vez impecablemente imbuido de la jerga y la palabrería tendenciosa que tanto gusta a los ideólogos de lo "políticamente correcto". La contradicción entre lo que se dice y lo que muestran los hechos cotidianos pone las paradojas a flote.

Finalmente, encuentro que luego de determinar las paradojas fundamentales de la educación, éstas han permitido analizar algunas problemáticas pedagógicas que se fundamentan en el sistema educativo. En este sentido, evaluar la importancia sobre las paradojas es reconocer al mismo tiempo las soluciones frente a los problemas planteados en cada uno de los capítulos. Es de igual importancia destacar que una de las tareas principales de la filosofía de la educación hace mención a determinar, analizar, investigar y sobretodo esclarecer o poner en evidencia toda paradoja que determine un problema fundamental en la educación como responsabilidad para una educación más compleja.

CAPÍTULO I

LA RELACIÓN DE LA ESCUELA MODERNA VERSUS LA ESCUELA POSMODERNA

Preámbulo

La temática de este primer capítulo tratará el tema de la paradoja, en lo que dice la relación de la escuela moderna versus la escuela postmoderna desde el campo educativo y los problemas de la educación escolar con relación al mundo postmoderno. Posteriormente, analizar la sociedad como sistema frente a una educación que forma para la incertidumbre, en el marco de la problemática de la globalización y la tecnología.

Haciendo mención a estos vocablos es necesario aclarar algunos conceptos. Inicialmente explicaré el termino paradoja, luego las épocas enfrentadas (modernidad y postmodernidad), para no caer en desacuerdos conceptuales ni tergiversaciones. Finalmente ubicar el trabajo dentro del área de la filosofía de la educación.

La paradoja entendida como la idea extraña u opuesta a la común opinión, es propio de una interpretación lógica. La configuración de dos enunciados en donde una premisa es opuesta a la anterior está ajustada a una posición matemática. La aserción inverosímil o absurda, que se presenta con apariencias de verdadera, es aún muy ambigua en su definición, por esta razón me centraré únicamente, en la posición de las situaciones que generan contradicción, y denominaré paradoja a una figura de pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contradicción en medio de un escenario.

La paradoja se diferencia de la antinomia en que es un término empleado en la lógica, mas no dentro de la epistemología, que en sentido laxo, significa contradicción irresoluble. De hecho, las antinomias no subrayan las limitaciones

de los alcances del razonamiento lógico. Esto se debe a que la conclusión de que hay una limitación se deriva de la antinomia por razonamiento lógico; por lo tanto, toda limitación de la validez del razonamiento lógico impone una limitación a la conclusión de que el razonamiento lógico tiene una limitación. Las paradojas que se han planteado en esta monografía no quedan en la contradicción irresoluble, sino por el contrario en cuanto a la validez del razonamiento lógico en su totalidad, son capaces de resolverse.

Aunque no hay unanimidad en la distinción entre antinomia y paradoja (la forma de distinguirlas depende de posiciones teóricas también *antinómicas*), podemos seguir la forma de diferenciarlas común a los constructivistas de Erlangen que, en vez de referirse a los "contenidos" conceptuales, orientan su observación y modo de analizar el problema a las "operaciones" (construcciones) en el curso de las cuales se manifiestan los conflictos o antinomias (Cfr. Mora, 1941: 649).

Una antinomia surge así en una operación-construcción que partiendo de presuposiciones consideradas como evidentes o libres de toda sospecha conduce, a través de inferencias lógicas, a dos proposiciones contradictorias ($A, \neg A$), con lo cual (por una *reductio ad absurdum*) se llega a inaceptabilidad del mismo punto de partida (o si hay varias proposiciones iniciales a la inaceptabilidad de alguna o algunas de ellas).

Una paradoja, en cambio, se caracteriza por conducir, en una operación-construcción de correcta inferencia lógica, desde las premisas o presuposiciones iniciales, a consecuencias inesperadas, o contra-intuitivas.

Ahora bien, considerando nuestra investigación es necesario contextualizar nuestro escenario para este capítulo. Este escenario es propiamente la modernidad y la postmodernidad.

La modernidad es un período histórico que aparece, especialmente, en el norte de Europa, al final del siglo XVII y se cristaliza al final del siglo XVIII. Conlleva

todas las connotaciones de la era de la ilustración, que está caracterizada por instituciones como el Estado-Nación¹, y los aparatos administrativos modernos. Tiene, por lo menos, dos rasgos fundamentales que todos los teóricos enfatizan. El primero es la auto-reflexividad, que permite que la modernidad aparezca como el primer momento en la historia donde el conocimiento teórico, el conocimiento práctico se retroalimenta sobre la sociedad para transformar, tanto a la sociedad como al conocimiento. Eso con la era de la información ha llegado a un nivel sofisticado. Las sociedades modernas, distinguiéndolas de las tradicionales, son aquellas sociedades que están constituidas y construidas, esencialmente, a partir de conocimiento teórico o conocimiento práctico. En las sociedades modernas las normas que rigen la vida cotidiana, que determinan cómo significamos, cómo interpretamos, cómo vivimos nuestra vida, no están producidas a ese nivel de la relación cara a cara, sino que están producidas por mecanismos expertos, impersonales, que parten del conocimiento práctico en relación con el Estado.

El segundo rasgo fundamental que caracteriza a la modernidad es lo actual y lo presente. Esta consideración esta sujeta a la relación que existió frente a la época clásica, es decir, buscan romper las fronteras erigidas entre cultura y vida, entre arte y tecnología, y mezclar códigos, reintroducir dimensiones multivalentes de lo simbólico a partir del avance, el progreso y el paso hacia un gran porvenir. A partir de esto, la concepción de modernidad que emplearé, articula el tiempo del despertar, el renacer y si se quiere, la iluminación con referencia a un mundo o un proyecto inconcluso, tal como lo expresa Habermas. (Cfr. Habermas, 1993: 21). La modernidad por consiguiente, refleja la ilustración como proyecto emancipador, dirigido por la racionalidad occidental, que implica la secularización de los campos culturales como la universalización de las normas y valores.

¹ El Estado-nación se caracteriza por tener un territorio claramente delimitado, una población constante, si bien no fija, y un gobierno. Otros atributos importantes son un ejército permanente y un cuerpo de representación diplomática, esto es, una política exterior que determina el rumbo de la educación dentro de cierta sociedad.

Por otra parte, lo postmoderno es el nombre de un malestar, de la imprecisa y ambigua conciencia de un cambio de época, que articula básicamente dos movimientos: uno de rechazo a la razón totalizante y su objeto, el *cogito* de la filosofía occidental; y el segundo, la búsqueda de una unidad no violenta de lo múltiple, con la consiguiente revaloración de las fracturas, los fragmentos en cultura. La concepción que nos ha brindado Lyotard sobre postmodernidad no es del todo precisa para mi investigación, a saber: “Postmoderno será comprender según la paradoja del futuro (post) anterior (modo)” (Lyotard, 1993: 43). Necesariamente porque Lyotard liga el concepto al de modernidad. Para este autor la postmodernidad forma parte de lo moderno, es decir, no es el fin del modernismo, sino su estado naciente y ese estado es constante. (Cfr. Lyotard, 1993: 40-41). Así pues, la postmodernidad la he de entender tras el concepto de Habermas al referirla como una postura *antimoderna* (Cfr. Habermas, 1993: 17). La postmodernidad, para este autor, tiende a superar la modernidad desde la pluralidad y el relativismo. Postmodernidad puede entenderse, entonces, como la experiencia en un mundo en el que tanto el ser del sujeto como el del objeto pierden peso, pues ni el uno ni el otro se presentan ya como estructura fuerte sino como eventos.

Este trabajo se ubica en el área la filosofía de la educación y realiza análisis sistemáticos y valorativos con respecto a los problemas y métodos de la educación moderna en contraste con los actuales postmodernos. La labor educativa se analiza teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, los distintos valores en la trama de la vida estudiantil, los planes de estudio, la organización del sistema escolar, la metodología en los opuestos contextos que los acompañan. Como referentes se tratan algunos autores como Kant – para la época moderna-; Foucault como el conector ineludible de ambas épocas ya mencionadas; y Antoni J. Colom y Joan-Charles Mélich quienes hablan de la pedagogía y las filosofías educativas en la época postmoderna (época fructífera que expuso el desarrollo del pensamiento pedagógico y recuperó planteamientos y experiencias más antiguas); así mismo el desarrollo de las ideologías contraculturales -que tuvieron repercusiones en la pedagogía-.

Finalmente, desde la filosofía postmoderna, se analiza la insuficiencia del conocimiento y se plantea una propuesta educativa en torno a la sociedad como sistema globalizado.

El problema histórico en el ámbito de la educación radica en establecer los rasgos más importantes de un período para contextualizar el discurso pedagógico, y con ello realizar una investigación específica de dos épocas marcadas por la tecnología y la globalización. No obstante, el propósito será analizar los procesos educativos en relación con estas épocas que representan una crisis por los cambios realizados. Dichos procesos no orientan claramente al sujeto hacia el futuro; las circunstancias de desigualdad de oportunidades agravan este fracaso; a la vez que buscan una reforma educativa en cuestiones de aprendizaje, que pretende transformar el entorno y promover habilidades críticas en los estudiantes.

Una propuesta de aprendizaje, como la que propone Francisco Imbernón en su libro *La Educación en el siglo XXI*, ofrece modelos contemporáneos y explica que es necesario un aprendizaje que desarrolle habilidades como conocer, hacer, ser para explotar los talentos con el fin de mostrar otra cara de la educación (Cfr. Imbernón, 1999: 45-48). Pero, ¿será acaso que los proyectos educativos basados en esta propuesta se enfocan a problemas como la globalización, lo local, la universalidad, la singularidad, las tradiciones, la modernidad o postmodernidad, la competencia e igualdad de condiciones? Esta pregunta la encontramos cada vez más frecuente, y frente a las problemáticas actuales y globales en que vivimos, debido a que estamos sujetos a la escolarización y no hacemos suficiente consideración del sentido propio de la educación.

En la educación actual existe una relación entre dos épocas a saber: la modernidad y la postmodernidad, es una relación de dos enfoques a la vez complementarios y contradictorios, una relación en donde la educación muestra diferentes orientaciones, que vienen a constituir una paradoja. Dos épocas que

mostrarán cambios de paradigmas y tradiciones expresados en sus reformas educativas. Este tema deriva, entonces, no sólo hacia los problemas de la educación con relación al contexto actual, sino hacia las filosofías de la educación que subyacen a tales problemas. Para desarrollar esta cuestión, esta investigación empieza presentando una muy sintética historia de la pedagogía, a partir de los aspectos más relevantes de la educación premoderna y moderna, para llegar a la educación postmoderna y establecerla como fuente de paradojas.

Concepciones de la escuela premoderna

A comienzos de la era moderna, en el siglo XVI, se encuentra una pedagogía orientada por La Reforma y La Contrarreforma, que abren una ruptura en la unidad religiosa y espiritual de Europa. Se vive una decadencia dentro de la jerarquía eclesiástica, particularmente en la autoridad pontificia, y un debilitamiento de la fe que vienen desde el comienzo del Renacimiento, y que posteriormente desencadenará, en una primera instancia, la reforma protestante. La reforma protestante dio un predominio a los aspectos éticos y religiosos, bajo la inspiración de la Biblia en un contexto social y popular que permitió también el desarrollo de la educación pública.

Según un estudioso de esta época² (Cfr. MORENO, 1986: 232-233) se formaron muchas escuelas primarias, y se empezó a entender que la educación es un derecho y un deber del Estado, debido a que son intereses públicos, y este derecho está por encima de la autoridad de los padres. De este modo, el Estado debe obligar a los niños a asistir a la escuela: “La autoridad temporal sería la única encargada de la organización de las escuelas” (MORENO, 1986: 233); por consecuencia se desarrolló, en primera medida, una obligatoriedad de la educación y posteriormente se amplió el derecho a acceder a las universidades. La obligatoriedad era pues, la imposición del Estado frente a los derechos de los padres; y el derecho a las universidades se

² Juan Manuel Moreno es un historiador de la educación.

estableció como derecho para todos y no para unos pocos privilegiados, lo que fortaleció la escuela popular pública.

Educadores protestantes de gran reconocimiento en su época fueron Melanchton y Sturm. Felipe Melanchton, un humanista teólogo alemán y profesor de griego en la Universidad de Wittenberg, quien creó los colegios secundarios de tipo humanista y redactó los primeros reglamentos escolares:

Melanchton insiste enteramente en los métodos antiguos. Manda que se enseñe a los niños el Latín solo, no el Alemán, ni Griego, ni Hebreo, como algunos han hecho hasta ahora, afligiendo a los niños pobres con tanta diversidad, no sólo infructuosa, sino también perjudicial (RUIZ, 1949: 149).

Se enseñaba únicamente el latín para no cargar de información a los estudiantes, de lo que se deduce que no concertaba con la multiplicidad de asignaturas. Dentro de ese colegio secundario, se enseñaban tres secciones (Cfr. MORENO, 1986: 236); en la primera, se enseñaba a leer y a escribir en latín; en la segunda, se enseñaba gramática y se leía Esopo, Plauto y Terencio; y finalmente, en la tercera sección, los estudiantes componían versos latinos, aprendían retórica, dialéctica, humanidades y leían autores como Virgilio, Ovidio y Cicerón entre otros.

Para Juan Sturm, compañero de Melanchton y Calvino, lo necesario en la educación era la integridad de algunas asignaturas, lo que después desarrolló como Gimnasio, en Estrasburgo, era una educación que formaba desde los 6 años hasta los 16 aproximadamente; complementando las lecciones con griego, latín y alemán, además, enseñaba educación física, gimnasia, esgrima, música y canto. La escuela de Sturm fue considerada como la más excelente de los protestantes, además porque fomentaba la dedicación en los estudiantes al tener un *decurión* o supervisor dentro de cada asignatura, encargado de la revisión de trabajos y la prelectura de ciertos temas.

En la contrarreforma se realizó una defensa de la conciencia católica. Esto produjo en la Iglesia, la creación de nuevos seminarios, con una fisonomía humanista –aunque este término es poco aceptado en el medio eclesial-, en la que la educación empezaba desde la niñez, pasando por la juventud hasta los adultos o sacerdotes, en los seminarios, gracias al Concilio de Trento los sacerdotes se encargaron de la educación elemental y superior.

La finalidad de los educadores protestantes fue el desarrollo de los estudios humanísticos al servicio de la religión, esta pedagogía humanística representó una decadencia, como señala Ramón Ruiz (Cfr. RUIZ, 1949: 169-170), y fue el hecho del Latín, una lengua que se consolidó a tal punto que terminó siendo el eje central en lo intelectual y cultural; solo se enseñaba Latín, una lengua que tras unos años pasó a ser lengua muerta, es decir, se remplazaron por las lenguas modernas y natales que exigía ese mundo moderno en el siglo XVII; luego, la pedagogía humanística fue sustituida por el realismo pedagógico en el siglo ya mencionado.

Otras causas que dieron origen al realismo pedagógico, fueron las escuelas populares de Europa, la primera creada por San José de Calasanz y la segunda, la de San Juan Bautista de La Salle. La primera, se enfocó en dos problemáticas a saber: *la verdad educadora del hombre y el concepto del educador* (Cfr. MORENO, 1986: 244-246). En la vertiente de la verdad educadora del hombre, se pretende regenerar al hombre por medio de la educación. La educación será entendida pues, como una emancipación, hija de la verdad que libera el alma; y la verdad estará determinada por Dios, el alma y la eternidad. No es suficiente entonces, que el hombre conozca la verdad, sino que sepa vivirla y transmitirla. El vértice del concepto de educador, este se define, pues, como el cooperador de la verdad, es decir, un guía que remueve obstáculos, despierta el interés hacia la verdad y dirige racionalmente la educación hacia lo intelectual, lo moral y lo religioso. Existe en este punto una relación entre el cooperante y el operante, la relación maestro – alumno. Un ejemplar de enseñanza y de vida frente a un molde por pulir. Pero ¿qué

cimientos establecen la relación de dependencia del operante con el cooperante?

La educación en este punto está centrada en una organización personal, que pretendió establecer distintos cargos para mantener un mejor aprovechamiento de los alumnos; en su parte pedagógica el plan de estudios mantuvo una enseñanza integral, aunque con carácter utilitario. Finalmente en la organización disciplinar, se establece la relación maestro – alumno, entendida desde la vigilancia, la prevención, la puntualidad, la disciplina y el castigo.

La escuela de La Salle, es una escuela muy similar, que formó toda una familia religiosa basada en algunos elementos de Calasanz. En La Salle, era indispensable el conocimiento del alma humana, y su plan o programa de estudios involucraba lo práctico con lo religioso:

Cuando los estudiantes sepan leer perfectamente, tanto en francés como en latín, se les enseñará a escribir. Desde el momento en que comiencen a escribir, se les enseñará a leer en el libro de Urbanidad. Este libro contiene todos los deberes para con Dios y para con los padres, las reglas de educación social y cristiana. Está impreso en letras góticas, más difíciles para leer que las francesas (Bautista de La Salle, 1720: 56-57).

Las clases eran más interactivas, se promovían con preguntas para ejercer mayor claridad y evitar malas interpretaciones, aunque el silencio debía primar para mantener el orden. Además, la vigilancia era constante, se mantenía una disciplina preventiva antes que represiva. De esta manera, no es de extrañar que se enseñase urbanidad y que la moral se fundara en la religión.

Un gran paso que dio la tradición cristiana en el siglo XVII fue inaugurar el realismo pedagógico, bajo ciertos criterios filosóficos y algunos esquemas cristianos; como por ejemplo, mantener la lengua materna, la enseñanza práctica racional y progresiva, las correcciones minuciosas por parte de los

maestros, el horario de clases, el programa de estudios, los exámenes periódicos y demás.

Al transcurrir el siglo XVII, el realismo pedagógico se mostró en el uso de las cosas sensibles de la enseñanza y de la educación, oponiéndose así al humanismo. Es una doctrina educativa que tiende al activismo, pero con influencia de lo espiritual. El realismo pedagógico irrumpe en las cosas que se enseñan luego del uso en quien las aprende. Es decir, es una educación basada en el conocimiento de contenidos y prácticas. Se basa en los métodos de la inducción y la intuición como base de todos los saberes, esto se debe a que el valor pedagógico depende de su aplicación a la vida práctica. El realismo rompe con el sistema de enseñanza que venía dándose hasta entonces: el humanismo, de forma tal que no centrará el saber en los antiguos ni tendrá la finalidad de carácter moral y filosófico.

Cuatro grandes derivaciones del realismo son: *Realismo Humanista*, propone un estudio basado en el hombre, en las cosas y en la vida misma. Las instrucciones prepararán al hombre para un empleo profesional. *El Realismo Social*, busca que la educación sea fuente de convivencia por medio de la sociedad, es decir, las cosas se aprenden de acuerdo con su real conveniencia. *El Realismo Naturalista*: por medio de las instrucciones intuitivas, métodos inductivos, desarrolla una praxis con evidencia educativa. Bien podemos tomar el caso de Bacon, que con su lógica inductiva analiza los errores de observación, a los que se refiere como ídolos; aunque más adelante, Descartes y su filosofía racionalista debilita el papel de la experiencia gracias a la primacía que da a las reglas de evidencia, de análisis, de síntesis y de comprobación para llegar a un conocimiento verdadero. *El Realismo Disciplinario*, encuentra que la educación no deberá ser más memorización, sino una capacitación de la mente para que pueda asimilar cualquier asignatura o ciencia. En suma, el realismo pedagógico critica lo clásico, establece un programa basado en el hombre, lo que se evidencia en la convivencia y la sociedad misma como verdadera escuela.

El realismo se puede ilustrar desde diferentes puntos de vista; los dos más importantes a mi consideración son la naturaleza y la enseñanza. Con relación a la naturaleza, la educación debe ser un arte educativo, es decir, debe imitar la naturaleza, basarse en las reglas de ella, entendiendo que lo natural avanza por sí mismo (Cfr. MORENO., 1986: 269-273). Así por ejemplo, las escuelas logran un orden en todo, cuando ese orden es imitado de la naturaleza. La naturaleza maneja un buen tiempo, no es fortuito estudiar en la mañana, empezar desde la niñez, el tiempo es armónico, gradual y sin salto como la misma naturaleza, y finalmente esta naturaleza utiliza sujetos adecuados, empieza de lo concreto a lo complejo, es así como la naturaleza es materia antes que forma, esto es, primero ejemplifica, adiestra el entendimiento para posteriormente deducir las reglas de los principios.

Con relación a la enseñanza, esta debe ser utilitaria, cíclica e integral, es decir, la educación debe enseñar a todos de acuerdo con la diferencia de edad y maduración, desde una niñez se surte el conocimiento con nociones elementales de las principales disciplinas; esto conlleva a una ramificación de las ciencias y a una división o niveles de aprendizaje, es decir, la primera escuela será la materna, con niños hasta de 6 años, seguirá luego la educación elemental con niños de 7 a 12 años, el gimnasio con jóvenes de 13 a 18 y finalmente la academia o escuela superior con edades superiores a 19 años. Es así como la pedagogía realista trata de sustituir el conocimiento verbalista por el de las cosas y sus representaciones, pretende atender a una nueva didáctica, como lo es el individualismo del educando pero con un sentido humano de convivencia entre los hombres.

Concepciones de la escuela moderna

La pedagogía desarrollada en el siglo XVIII considera primordial la acción del individuo y la del pueblo mediante la inteligencia desarrollada en conocimientos racionales que por sí solos perfeccionaron la moral y el espíritu. “Mantened siempre a vuestros hijos dentro del estrecho círculo de los dogmas que tienen

relación con la moral; persuadidles de que no hay para nosotros otra ciencia útil que la que nos enseña a obrar bien” (Rousseau, 1970: 729). La única creencia permitida es la fe en el poder absoluto de la razón, que debe gobernar a los hombres y a las naciones. Dando paso a la secularización de la enseñanza, reduciendo la intervención eclesiástica, y por el contrario acogiendo la del Estado. El hombre alcanza la felicidad si alcanza la Ilustración, el hombre, por consiguiente, será entendido como mera razón.

En Enciclopedia se criticaron las formas de enseñanza anterior, se propusieron programas y métodos para la pedagogía. El enciclopedismo preparaba un plan pedagógico apoyado en principios como: la eliminación de lo sobrenatural, la reducción de la Iglesia y la religión, sólo lo meramente racional, mundano y terrenal, la aceptación del realismo pedagógico, como las lenguas modernas, las disciplinas técnico-científicas, las Escuelas –Estado, es decir, escuelas laicas que sustituyeron las congregaciones religiosas.

Tras una valoración de la educación sensorial, como la realizada por Condillac, se logra llevar el empirismo a las últimas consecuencias pedagógicas hasta convertirlas en un sensismo. Condillac (Cfr. MORENO, 1986: 293), pretende mostrar que las sensaciones determinan actividades espirituales del hombre, es decir, el origen del conocimiento es la sensación. Esto conduce a la psicología a tener validez, al igual que el método inductivo; la psicología como fundamento pedagógico estudiará al educador y al alumno al analizar las facultades del alma. El método inductivo pretende activar el intelecto del niño; realizando una reflexión personal al alumno y de cómo debe seguirse las instrucciones. Durante este siglo, se analizaron problemas de la educación tales como: el derecho de todo ciudadano a la educación, la apertura de la escuela al pueblo, la educación gratuita y laica y la autonomía moral frente a la religión.

Para Kant la educación es exclusiva para los seres racionales. Esta debe basarse tanto en los cuidados, como en la disciplina y la instrucción (Cfr. Kant,

1991: 29). El primer vocablo en referencia son los cuidados que son básicamente la manutención, los alimentos y en general el sustento. Con referencia a la disciplina, esto indica que todo hombre racional deja a un lado su *animalidad*, es decir, la animalidad del hombre será guiada por la razón para que está se transforme. “La disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad” (Cfr. Kant, 1991: 30), e impide al hombre cometer faltas, mientras que la instrucción, entendida como dirección lo educa al estar conectada a la cultura.

La pedagogía de Kant define leyes prácticas para la vida del hombre, bien pueden denominarse máximas si son para un sujeto o imperativo cuando actúa para todos los hombres. Con la educación – según Kant- el hombre abandona su estado animal para convertirse en un sujeto social; y su fin, es eminentemente ético: “moldear hombres de carácter, capaces de decidirse por sí mismo, autónomamente. Esto supone una voluntad libre que quiera el bien por el bien mismo y el deber por el deber. El ideal Kantiano de educación, es, incluso en el plano intelectual, conquistar la autonomía de juicio necesaria para la formación de una libre conciencia moral” (MORENO, 1986: 320). La educación en este sentido, debe entenderse como la fuerza que encamina al hombre por medio del deber hacia el bien. La educación es humanización del hombre porque es un ser y un modo de ser, la educación está pensada en la vida social y práctica de los hombres.

Para Kant la Ilustración es la *salida de la minoría de edad*. Esta minoría radica en la incapacidad de servirse del propio entendimiento, dejando de lado la orientación o tutoría de otro. La divisa de la Ilustración es la de tener el valor de servirse del propio entendimiento, de la propia capacidad de pensar por sí mismo. “El que no es Ilustrado es necio, quien no es disciplinado es salvaje” (Kant, 1991: 32). Ser sujetos Ilustrados, en este contexto, significa ser sujetos capaces del ejercicio de libre pensamiento, de la autoformación, del ejercicio de nuestra autonomía (Cfr. Kant, 1986: 29). De esta forma, se lleva a cabo la crítica de las instituciones en términos de examen permanente de las prácticas

que ellas generan y los comportamientos que propician. La institución (escuela) por ende, no puede ser un *sistema* que reprima nuestras conductas, sino por el contrario, nosotros mismos dirigimos nuestra formación con responsabilidad, bajo el ejercicio de la autonomía de la libertad:

Por la educación, el hombre y la mujer han de ser, pues:

- a. Disciplinados. Disciplinar es tratar de impedir que la animalidad se extienda a la humanidad, tanto en el hombre y la mujer individuales como en los sociales. Así pues, la disciplina es meramente la sumisión de la barbarie.
- b. Cultivados. La cultura comprende la instrucción y la enseñanza. Proporciona la habilidad, que es la posesión de una facultad por la cual se alcanzan todos los fines propuestos.
- c. Es preciso atender a que el hombre y la mujer sean también prudentes, a que se adapten a la sociedad humana para que sean queridos y tengan influencia. Aquí corresponde a una especie de enseñanza que se llama civilidad.
- d. Hay que atender a la moralización. El hombre y la mujer no sólo deben ser hábiles para todos los fines, sino que han de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escojan los buenos (Kant, 1991: 38).

La educación envuelve un proceso artístico, que implica la herencia de conocimiento por generaciones. Es también considerada un *arte* porque las disposiciones del hombre no se desarrollan por sí solas, necesariamente involucran el desarrollo de sus tradiciones. Tanto su origen como el proceso educativo es una realización mecánica o razonada, dependiendo de las circunstancias del sujeto. Para Kant, el proceso que se efectúa mecánico ocurre en el momento en que el alumno puede distinguir con facilidad aquello que es útil o perjudicial para su formación (Cfr. Kant, 1986: 35). Cabe anotar que este proceso es erróneo al carecer de planes y fundamentos. Por esta razón la educación y la pedagogía guiarán su proceso en lo razonado como desarrollo de la naturaleza humana que alcanzará sus fines. El arte de la educación consiste en cambiar de lo mecánico a lo razonado, para que cada

generación reconozca sus aportes, sin que una derribe lo que ha construido la otra.

Kant se planteó el problema educativo como problema de espontánea conciliación entre la autoridad del educador y la libertad del educando. La pedagogía de Kant se puede definir como la pedagogía de la razón. La educación, repetimos, *"debe sacar al hombre de su minoría de edad, de la que él es culpable"*. No obstante, esta autonomía tiene que desplegarse según las condiciones apuntadas en la filosofía moral; o sea, que la autonomía tiene que articularse con el deber. Se debe decidir autónomamente, pero desde la voluntad dictada por la razón, y no desde una apetencia u opinión subjetiva, y por tanto, ni necesaria ni universal. Kant nos invita a realizar, en este sentido, actos propios de interpretación, lo que según la educación actual sería el segundo paso de análisis. La comprensión ha sido superada hace alguna época, y el paso a seguir para Kant es la propia interpretación; no obstante, la educación exige más y Foucault propone otro punto de vista, que se revisará más adelante.

En el siglo XIX, la educación es un proceso de superación personal, un proceso de espiritualización que llega a la autoconciencia. La educación ofrece recursos físicos, intelectuales y éticos para la consecución moral de su vida. El niño desde su infancia lleva el ideal de hombre y la educación lo forma íntegramente, respetando la personalidad infantil. En este tiempo la educación se ve ligada a hechos políticos y sociales, tal como fue la Ilustración, la revolución industrial, el enciclopedismo y demás. Se necesitó corregir el analfabetismo de manera urgente, la mujer empieza a asistir a las instituciones para instruirse, y poco a poco el instruirse deja de ser un privilegio.

La educación propone tres aspectos a saber: disciplina, trabajo y moralidad. La disciplina, no necesariamente impuesta, más bien conducida por la voluntad para el desarrollo de la educación, además será la capacitada para impartir orden y buena conducta, en pocas palabras previene y reprime; el trabajo

apoyará las funciones de la disciplina, bajo el particular de la moral que supone el buen ejemplo, la capacitación profesional y la sabiduría. La moralidad estará en todos los aspectos, educar es enseñar moral, corregir defectos, enderezar inclinaciones, formar el juicio, moldear el carácter y procurarle toda la perfección posible, es así como la moral tiene la base en el catecismo y en los principios cristianos.

Émile Durkheim, afirmaba que la pedagogía era producto de un determinado momento de la historia, le estipuló como gestión constituir un proyecto susceptible de preparar al niño para la sociedad en la que está llamado a evolucionar. Desde finales del siglo XIX, y a partir de una perspectiva relativista, la pedagogía ha visto sus objetivos cuestionados en el marco de un interrogante que abre el camino a una pluralidad de concepciones pedagógicas, convirtiéndola, muy a menudo, en un campo de enfrentamientos. A pesar de los aspectos enormemente normativos de la educación escolar, se ha impuesto una corriente que se caracteriza por su constante referencia ideológica a la espontaneidad. Partiendo del niño, la nueva educación se presenta como una ampliación del método científico en el campo de la educación.

A estos métodos se les reprochó haber olvidado algunas veces las relaciones escuela-sociedad. En diferente medida, los métodos denominados ocupacionales de John Dewey (intentando hacer de la escuela el lugar de adaptación a la vida social) o las experiencias de Makarenko en colonias de jóvenes delincuentes (sustituyendo las relaciones basadas en la violencia por un aprendizaje de vida en colectividad) se inscribieron dentro de una problemática que sigue siendo el centro del debate sobre la escuela.

Concepciones de la escuela moderna a partir de Foucault

La escuela moderna no es una época lejana para Foucault, sino por el contrario, es la época clásica en la cual centra la mayoría de sus escritos. La

época clásica³ no abarca únicamente la Ilustración; es aproximadamente del siglo XVII a inicios del XIX. Dentro de las prácticas pedagógicas que son comunes en este tiempo, se destaca el sistema represivo y normativo; esto no sólo indica que tienen un marco de legalidad, donde se destaca el castigo físico, la vigilancia permanente y la mirada panóptica; sino también la herramienta utilizada y denominada tecnología. Esto es, el paso del sometimiento físico al sometimiento del alma, de lo que se denomina en nuestros días, como la sanción o la misma represión. Los educandos son entendidos como cuerpos dóciles en la escuela, pues constituyen un objeto al que hay que domesticar y a los que se debe normalizar. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.

Luego de aclarar algunos rasgos característicos de la educación moderna, me propongo plantear el siguiente interrogante: ¿cuál es la pretensión de Foucault al llevar a cabo la investigación sobre los sistemas disciplinarios en la educación? Puede ser el paso de una interpretación kantiana (pensar por si mismo) a una intencionalidad más profunda como es la proposición de cada educando con una mayor integralidad⁴.

Centrándonos en Foucault, y partiendo del concepto de cuerpo, éste es considerado como objeto, por un lado; y como blanco de poder, por otro. En primer lugar, el cuerpo como objeto, es concebido como: a) Objeto-máquina viviente, susceptible de un análisis metafísico; y, b) Objeto-máquina modelable, según la estrategia táctica del poder. Por otro lado, -según podemos considerar- el cuerpo como blanco se denota como: a) Blanco de poder para dominar (es decir, la constitución del mismo cuerpo del poder); y como b) Blanco de poder para ser dominado (el cuerpo coaccionado por el poder). Tanto en el concepto de cuerpo como objeto, como en el de cuerpo como

³ Para Foucault, la época clásica hace referencia a los siglos comprendidos del XVII al XIX. Instaurándose él en la época moderna como un tardío de ella.

⁴ Kant únicamente analiza la pedagogía desde el aprendizaje del sujeto (alumno), mientras que Foucault profundiza en diferentes aspectos educativos como son: la disciplina, el aprendizaje, la enseñanza, los mecanismos de poder, etc.

blanco, se puede señalar un elemento común y general en su composición estructural, a saber: que el cuerpo es un objeto susceptible de manipulación y moldeamiento. A esta estrategia sistemática de moldeamiento de los cuerpos, Foucault la denominará “Disciplina”, esto es, el control de las operaciones del cuerpo que “{...} fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos “dóciles”” (Foucault, 1976: 142).

Ahora bien, las disciplinas pueden, por su parte, ser vislumbradas, según Foucault, desde dos términos, a saber: económicos y políticos. En los primeros –más que señalar elementos de la ciencia eminentemente económica-, se codifica al hombre de manera que se le convierte en un elemento más de un sistema; mientras en los segundos, –más que señalar elementos de la ciencia eminentemente política- se disminuye las fuerzas de resistencia, haciendo que el hombre esté sujeto a un procedimiento de control minucioso de sus actividades.

Es posible pensar, como es habitual, que la disciplina sea un sistema que se pretende y aplica de una forma constante. No obstante, nos amonesta Foucault señalándonos que en la disciplina los dispositivos son variables, intercambiables. Es decir, las formas en las que se aplica la disciplina son diversas, múltiples, y variadas en su ejercicio. Pero aquí cabe la cuestión: ¿cómo, entonces, la disciplina se ha de considerar como la constancia de unas actividades programadas? En este punto, Foucault nos muestra que la disciplina se apropia de la técnica del *rango*, aquella técnica que transforma las combinaciones de su aplicación manteniendo, en su esencia, la constancia del ejercicio y la coacción. De ahí que se considere que la disciplina es un ejercicio constante que varía en su aplicación, pero que no varía en su composición fundamental: el ejercicio constante. Sea, pues, la forma en que sea dada la disciplina, esto es, su rango de especificación (pertinente a un espacio y clasificación) nunca va dejar de ser un constante ejercicio. Dejemos, pues, que Foucault mismo nos muestre este hecho de la disciplina en el ejemplo de la “clase”:

Consideremos el ejemplo de la “clase”. En los colegios de los jesuitas, se encontraba todavía una organización binaria y masiva a la vez: las clases, que podían contar hasta doscientos o trescientos alumnos, y estaban divididos en grupos de diez. Cada uno de estos grupos con su decurión, estaba colocado en un campo, el romano o el cartaginés; a cada decuria correspondía una decuria contraria. La forma general era la de la guerra y la rivalidad; el trabajo, el aprendizaje, la clasificación se efectuaba bajo la forma del torneo, por medio del enfrentamiento de los dos ejércitos; la prestación de cada alumno estaba inscrita en ese duelo general; aseguraba, por su parte, la victoria o las derrotas de un campo y a los alumnos se les asignaba un lugar que correspondía a la función de cada uno y a su valor de combatiente en el grupo unitario de su decuria (Foucault, 1976: 150).

A este sistema fundado en los colegios de los jesuitas, se vino a añadir la figura del maestro, aquel que garantizaba que todas las individualidades se encontraran aisladas, controladas, y, sobretodo –a partir del anterior ejemplo- rivalizadas y enfrentadas. De este modo, a partir de 1762 según nos dice Foucault, el rango, la distribución de los individuos, de los alumnos en la escuela, se basaba en un orden específico y determinado: filas de ubicación; tareas que van de semana en semana, de mes en mes; ubicación calculada de los alumnos por su edad, conducta, aptitud; en suma, un todo que se radica en la distribución de los valores, que, por su parte, no sería posible sin un ritmo disciplinario que alineaba los rangos de clasificación. Este espacio dividido y compuesto en series, pues, -nos dirá Foucault- sería el gran invento de la enseñanza elemental.

Ahora, partiendo del concepto de panóptico, descrito por Foucault, remontamos nuestra cuestión central allí. El panóptico tiene una división espacial que se conforma de un cierre de la prohibición y del sacrificio. Esto, permite y facilita la división para el ejercicio del poder. El espacio juega un papel fundamental en la mirada panóptica, puesto que “es un espacio, recortado, inmóvil, petrificado. Cada cual está pegado a su puesto. Y si se mueve, le va en ello la vida,

contagio o castigo” (Foucault, 1976: 199). El panóptico es, en últimas, el que permite tener el control absoluto de cualquier movimiento, sobretodo si este espacio está disgregado, de forma tal, que cada alumno está ocupando un puesto designado que proporciona su control.

La vigilancia es permanente; la ausencia de ella se paga con un castigo; por ejemplo, el maestro debe estar pendiente de sus alumnos, ya que él está encargado de la vigilancia; pero su autoridad es variable, y no necesariamente él es el que tiene que cumplir esa función unívocamente (cualquiera puede reemplazarlo). Bien se puede cambiar su papel y designárselo a otra persona. No obstante, el encargado debe asegurar un verdadero control, dado que se encuentra en la misma disposición que los alumnos. La mirada panóptica, a su vez, también lo vigila. La vigilancia permanente sobre los alumnos, es constante, se designa por turnos. Aquí el encargado debe constatar previamente que cada alumno se encuentre en su sitio asignado; el movimiento, por su parte, permite una mejor introspección. La vigilancia, en este sentido, es un sistema que pasa de cargos jerárquicos hasta la máxima autoridad; se presenta de manera total porque la mirada permanente se articula con el espacio. Es decir, la mirada debe ser global, debe partir del centro y desplazarse por la periferia hacia los demás individuos.

Foucault, distingue dos modelos de poder o dos formas de ejercer poder: el modelo de la peste y el modelo de la lepra. (Cfr. Foucault, 1976: 202-203). El primero, se basa en el control disciplinario. Este modelo de la peste, pues, se ha convertido en el ideal de las sociedades disciplinarias donde el espacio está recortado, cerrado, continuamente vigilado y controlado. Este modelo, asimismo, refleja el orden, el ordenamiento que prescribe a cada uno su lugar, y el espacio que cada uno ocupa en ese lugar mismo. El segundo, el modelo de la lepra, funciona por exclusión binaria, es decir, por medio de la estigmatización existe la exclusión y la expulsión. La vigilancia desencadena en el fondo esquemas disciplinarios, esto es, una manera de exclusión. Este modelo divide siempre de manera binaria a los individuos en: leprosos y no

leprosos, anormales y normales, etc. A diferencia del modelo de la peste, que se apoya en múltiples e individualizadas estrategias, el modelo de la lepra pretende una comunidad pura, de fondo casi religioso, donde no existe el mal. Mientras, por el contrario, el modelo de la peste pretende una ciudad disciplinaria, perfectamente gobernada y violenta.

Estas dos maneras de poder, en su efecto, mantienen una relación de poder entre el estudiante y el maestro. El punto de vista de cada uno de ellos es controversial: “desde el punto de vista del guardián [maestro] está remplazada por una multiplicidad enumerable y controlada; desde el punto de vista de los detenidos [alumnos] por una soledad secuestrada y observada” (Foucault, 1976: 204). La visualización garantiza el control permanente, y se hace aún más evidente la partición del espacio de exclusión, descubriendo, pues, la idea del panóptico como la mirada psicológica y presente. De esta forma, el poder es fomentado por el panóptico, aquel poder articulado con el espacio o aparato arquitectónico. Este aparato, en consecuencia, sostiene las relaciones de poder independientes. Nos encontramos, en medio de este punto, ante un poder visible e inverificable. Es decir, aquí el estudiante siempre será visto, pero no estará seguro en qué momento lo observan u observarán.

Se realiza pues, una vigilancia ligera, donde el panóptico puede servir no sólo como instrumento controlador, sino también para instruir a los escolares. Las cadenas, rejas y demás elementos físicos son mecanismos que han cambiado su marco de legalidad, se han modificado. Es más, aquí se ha remplazado el cuerpo físico por el alma, por lo psicológico. De igual modo, el castigo ha pasado de ser un sufrimiento físico a una represión o sanción normativa. En una sola palabra, el poder aunque es un tipo de implantación de los cuerpos en el espacio, tiende a lo incorpóreo, ya que se integra a la función de la educación constituyendo así un mecanismo de poder.

El panóptico es una máquina de hacer experiencias. Desde esta perspectiva, Foucault infiere: “en los niños, notar los hechos singulares (sin que exista

imitación o copia), localizar las aptitudes, y en relación con una evolución normal, distinguir lo que es “pereza y terquedad” de lo que es “imbecilidad incurable” (Cfr. Foucault, 1976: 207). En este ejemplo, se hace una experimentación sobre los hombres mediante un laboratorio de poder. Y por más intensivo que sean los dispositivos panópticos, no recaen en un control absoluto, no son los únicos que controlan y vigilan; a estos dispositivos panópticos, pues, los vigilan los agentes exteriores, esto es, –en palabras de Foucault- *el gran comité tribunal del mundo*, es decir, el ejercicio de poder controlado por la sociedad. En el contexto de las instituciones escolares, éstas son vigiladas por los padres, y controladas por el Estado. Desde este punto, el panóptico debe evitar caer en el modelo de poder de la peste; debe ampliar su poder para beneficio social, es decir, deberá fortalecer los causantes sociales, para así aumentar la producción, el nivel de educación y demás; de lo contrario recaerá en un mecanismo violento y de bloqueo absoluto. Al prever una disciplina perfecta, funciona ésta de manera múltiple en los campos sociales (como ocurre en la educación), manteniendo mecanismos disciplinarios que pueden funcionar de dos modalidades, a saber: la de la disciplina-bloqueo y la de la disciplina-mecanismo. La primera entendida como la institución cerrada con pretensiones de detener el mal, romper la comunicación y suspender el tiempo; mientras la segunda opera como el mejoramiento del ejercicio de poder; todo ello para construir una sociedad futura disciplinada (Cfr. Foucault, 1976: 212). Con el aumento de los dispositivos e instituciones disciplinarias, estos mecanismos, o imágenes del programa de la disciplina, han diseñado generalidades aplicables a la disciplina escolar, cubriendo la periferia del poder haciéndose visibles los procesos de vigilancia.

Las disciplinas funcionan como técnicas que pretenden llevar la utilidad a los individuos. Esto es, la forma cómo la educación debe apuntar al ámbito útil de la sociedad. *La inversión funcional de las disciplinas* ha dejado de lado la neutralización y el control de las masas. Los indecorosos de las poblaciones numerosas, y los riesgos que estas sociedades pudieran presentar, para centrarse en la disciplina que aumenta, fortalecen las habilidades, el

crecimiento en la ocupación productiva y práctica de los alumnos. Es así, pues, como el poder de las instituciones disciplinarias se hace patente dentro de los intereses disciplinarios. Por otra parte, la disciplina debe funcionar de manera útil al individuo. No por eso, los padres deben educar a sus hijos en deficiencias económicas, “como los pobres no contaban con medios para educar a sus hijos, los dejaban “en la ignorancia de sus obligaciones: el cuidado que se toman para subsistir, y el hecho de haber sido ellos mismos mal educados hacen que no puedan transmitir una buena educación que jamás tuvieron”; lo cual implica tres inconvenientes mayores: la ignorancia de Dios, la holgazanería y la formación de esas partidas de mendigos y pícaros {...}” (Foucault, 1976: 213); lo cual produce el cambio de dirección de las disciplinas, dejando a un lado las formas de exclusión para la función de la educación al transmitir el conocimiento.

Al aumentarse las instituciones y los dispositivos disciplinarios, los mismos mecanismos de corte disciplinario tienden a mostrarse de forma externa. Es decir, se presencia la multitud de los mecanismos disciplinarios para el control de las disciplinas masivas frente a los aparatos cerrados; “así la escuela cristiana no debe simplemente formar a los niños dóciles; debe también permitir vigilar a los padres, informarles de su modo de vida, de sus recursos, de su piedad, de sus costumbres. La escuela tiende a construir minúsculos observatorios sociales para penetrar hasta los adultos y ejercer sobre ellos un control regular: la mala conducta de un niño, o su ausencia {...}” (Foucault, 1976: 214). Entonces, según lo afirmado por Foucault, los mecanismos disciplinarios están conteniendo, en consecuencia, el control total de los alumnos y su contexto social.

De este modo, el panóptico consiste en la *mirada sin rostro*, que pretende transformar el entorno social por medio de la percepción. Dicho de otra forma, la disciplina tiene la función de sancionar cualquier falta, desorden, mala conducta o desobediencia. Nace pues, la categoría del policía; presentándose no únicamente como el sujeto que vigila, sino también como el que castiga. De

allí que el policía funcione como un soberano que acostumbra al orden y a la obediencia. Esta autoridad funciona, por un lado, de forma visible al saber que está impuesta; y, de forma invisible, opera como vigilancia indefinida e indescubierta.

Por medio del ejercicio del poder, aumentamos la docilidad y la utilidad en el ámbito de la multiplicidad, aunque no de manera directa, en campos jurídicos y políticos. Es decir, solo se estima a los sujetos según unas normas universales, pues, de esta manera, se crea un vínculo privado entre las coacciones diferentes. La escuela es un aparato en donde se someten los mecanismos de objetivación y aumento del conocimiento por medio del ejercicio de poder. Por su parte, el aumento de poder se da gracias a los nuevos conocimientos que se han surgido de estas relaciones. En pocas palabras, la vigilancia no es un estamento invariable, sino que puede ser sustituido al igual que el poder, lo que pretende la objetivación de dichos ejercicios del mismo.

Para Foucault el pensamiento filosófico moderno y la formación de las escuelas, entre ellas la de San Juan Bautista de La Salle, deben procurar centrarse en la reflexión sobre su propio presente. El presente entendido como la época con características propias de sí, diferente a cualquier otra, pero teniendo presente los patrones históricos trabajados desde puntos no secuenciales. Para Foucault "La reflexión sobre el 'hoy' como diferencia en la historia y como motivo para una tarea filosófica particular me parece que es la novedad de este texto. Y considerándolo así, me parece que se puede reconocer en él un punto de partida: el esbozo de lo que se podría llamar la actitud de la modernidad." (Foucault, 1996: 93). Se puede pensar entonces, que la ilustración para Foucault es la innovación del pensamiento, es descubrir e investigar nuevos conocimientos, de lo que debe ocuparse la escuela, y no propiamente el solo hecho de ser pensar por si mismo.

Finalmente, en Foucault, de la utilidad de la disciplina, se puede inferir que ésta no pretende hacer del panóptico una lucha de poderes, sino, por el contrario,

un paraje correcto de la penalidad, es decir, una investigación completa de los antecedentes, donde el examen que no se desvíe de la norma, y el sometimiento a la observación, estén condicionados con los métodos disciplinarios. Otro punto destacable es la propuesta que se puede inferir de nuestras proposiciones, es un tercer acto en los niveles del conocimiento que consiste no sólo en pensar por sí mismo, sino en atrevernos a proponer por nuestra cuenta.

El panóptico facilita la división para el ejercicio del poder, permitiendo tener un control absoluto de cualquier movimiento y contexto del alumno, esto se demuestra en la vigilancia permanente, que debe estar sujeta a un castigo, entendido éste como represión o sanción normativa del alma, en caso que presente desorden. El maestro estará determinado por la multiplicidad, y a su vez, controlado por jerarquizaciones externas, mientras el alumno presentará constantemente una soledad por medio de la observación.

El poder es provocado por el panóptico, a través de la articulación con el espacio arquitectónico, que sostendrá las relaciones de poder independientes. Por medio del ejercicio del poder acrecentamos los cuerpos dóciles y los fabricamos para la utilidad en el ámbito de la multiplicidad. Es así como la disciplina no se identifica propiamente como un acompañamiento, ni como una institución que regula el control, es más bien, la articulación de poder que se ejerce por medio de los instrumentos disciplinarios, y por medio de la técnica garantizamos el orden de las multiplicidades humanas, esto es de forma celular. Así mismo, dentro del panóptico estamos inmersos, con dos funciones a saber: estamos sometidos bajo este sistema y por otra parte, hacemos parte de la transmisión de vigilancia externa.

Concepciones de la escuela postmoderna: fuente de paradojas

Aunque nos encaminamos a la revisión de una nueva época, mantenemos el interés pedagógico. Siguen existiendo las mismas desigualdades sociales y el

individualismo, sobretodo en el terreno educativo. Parece ser que estamos en un círculo tautológico, de nuevo en este panorama, la educación plantea nuevas reformulaciones para el plan escolar. La educación se ha colocado como un factor indispensable para conseguir la paz; es fundamental en el desarrollo más humano de las personas y de la sociedad; y, aunque hay otros medios para lograrlo, la educación mantiene su importancia.

Aunque los anteriores métodos de enseñanza no están del todo superados, actualmente no basta con transmitir exclusivamente conocimientos en bruto, sino que es una necesidad la obligación de enseñar a los alumnos a manejar los distintos conocimientos, a pensar con un espíritu crítico e independiente. “La postmodernidad no cree en los sarcófagos del saber, simplemente porque el propio saber cambia de estatuto al cambiar las condiciones sociales que lo sustentan” (Colom, 1997: 60). Por un lado, se estudian las asignaturas comunes de un plan de estudios reglamentado, y se desarrollarán de forma natural todas las capacidades que dicho plan implica. Por otro lado, se desea que los estudiantes despierten el afán por la cultura y el saber, que cultiven hábitos de estudio que le permita a cada uno, según su capacidad, aprovechar al máximo lo aprendido.

Hoy en día, nuestro contexto globalizado exige que los colegios *estén al día*, se asesoren por los profesionales mejor cualificados, sean innovadores y satisfagan las inquietudes y deseos de unos padres, fuertemente motivados y preocupados por la educación y formación de sus hijos; constriñéndolos, en definitiva, a contar con un modelo pedagógico bien estructurado, coherente y sometido a un imparable proceso de mejora continua. Durante el siglo XX, la educación consideró la democratización de la misma, la cual está extendida por países europeos y americanos especialmente, de manera que se promueve la educación gratuita y obligatoria no sólo al nivel primario sino, también al secundario. Durante la primera mitad de este siglo, se han realizado considerables reformas a la educación, aumentadas después para darle a las mismas, caracteres fundamentales basados en los valores científicos y

sociales. Pero, una educación universal no es solamente la que extiende sus beneficios a todos, sino fundamentalmente la que conviene o satisface la gran variedad de las necesidades sociales, las capacidades e intereses individuales.

Se intensifica el conocimiento psicológico del educando en forma científica; se estudia y profundiza la influencia del ambiente escolar sobre la educación; se establecen los valores de los educandos ya sean estos de un nivel normal, subnormal o superdotado y se busca una educación adecuada a cada nivel; se estudian y aplican técnicas pedagógicas con criterio científico; se organiza la educación con criterio social-económico, desde la pre-escolaridad hasta el nivel superior; se ilustra al docente para su perfeccionamiento cultural y educativo en favor de un mejor conocimiento de la importancia de su función específica y para actuar con más seguridad en el difícil arte de educar.

Se promueve la investigación científica en la educación, se favorece y estudia con criterio social pedagógico la educación técnica, se valora la personalidad del educando y se la guía oportunamente para su desarrollo total, se intensifica el estudio y la aplicabilidad de la educación integral, se aprecia más ampliamente la objetividad de la enseñanza y se valoran científicamente los resultados del aprendizaje y del rendimiento. “Las diversas ciencias de la educación {...} se presentan ante la pedagogía como teorías específicas acerca de la educación, formuladas desde sus propios ámbitos de procedencia” (Colom, 2002: 94). La educación tiene la responsabilidad de desarrollar y formar los arquetipos inteligentes para valorar y dirigir las fuerzas nuevas, hacia la felicidad, y los cambios en educación deben estar de acuerdo con los valores de los cambios sociales.

La educación en este siglo se ha centrado gran parte en la infancia; se da una especie de educación progresista, esto es, un sistema de enseñanza basado en las necesidades y en las potencialidades del niño más que en las necesidades de la sociedad o en los preceptos de la religión. Esta idea había existido bajo otros nombres a lo largo de la historia y había aparecido de

diferentes formas en diversas partes del mundo, como la Institución Libre de Enseñanza en España. Entre los educadores de mayor influencia cabe señalar a los alemanes Hermann Lietz y Georg Kerschensteiner, al británico Bertrand Russell y a la italiana María Montessori. En Estados Unidos tuvo una enorme influencia, luego extendida a todo el mundo, gracias al filósofo y educador John Dewey. El programa de actividad de las teorías de Dewey fortalecía el desarrollo educativo del alumno en términos de animación de las necesidades e intereses de aquél. Llegó a ser el método principal de instrucción durante muchos años en las escuelas de Estados Unidos y de otros países. Todos ellos ejercieron amplia influencia en los sistemas educativos de los países de América Latina.

En el siglo XIX⁵, se especializó la educación en cuatro aspectos, a saber: Aprender a conocer: dominar los instrumentos del conocimiento, vivir dignamente y hacer mi propio aporte a la sociedad. Hace énfasis en los métodos que se deben utilizar para conocer –porque no todos los métodos que se utilizan sirven para aprender a conocer– y asegura que, en el fondo, debe haber el placer de conocer, comprender y descubrir. Aprender a hacer: aprendemos para hacer cosas y nos preparamos para hacer una aportación a la sociedad. Las personas se forman para hacer un trabajo, aunque muchas veces no puedan ejercerlo. En lugar de conseguir una calificación personal (habilidades), cada vez es más necesario adquirir competencias personales, como trabajar en grupo, tomar decisiones, relacionarse, crear sinergias, etc. Aprender a convivir y a trabajar en proyectos comunes: se asegura que éste es uno de los retos más importantes del siglo XXI.

Pero, nunca en la historia de la humanidad se había llegado a tener tanto poder destructivo como actualmente. Ante tal situación, debemos aprender a descubrir progresivamente al otro; debemos ver que tenemos diferencias con los otros, pero sobre todo tenemos interdependencias, dependemos los unos de los otros. Y para descubrir al otro, debemos conocernos a nosotros mismos,

⁵ Me refiero al modelo de la Nueva Escuela y al modelo Activista, originados para la humanización de la enseñanza –según Julián de Zubiria.

tal como lo pudo pensar Sócrates en su tiempo. Cuando sepa quién soy yo, sabré plantearme la cuestión de la empatía, entenderé que el otro piense diferente de mí y que tiene razones tan justas como las mías para discrepar. Finalmente, aprender a ser: es el desarrollo total y máximo posible de cada persona. La educación integral de la que se viene hablando desde finales del siglo XIX y comienzos del XX; aquella del pensamiento autónomo (Cfr. Delors, 1996: 34).

Los sistemas educativos han dado prioridad a las dimensiones cognitivas, a las que están relacionadas con el conocimiento, y han olvidado las dimensiones afectivas; ésta es una palabra que paulatinamente ha ido saliendo del ámbito escolar desde finales del siglo XIX e inicios del XX. Incluso, si nos detenemos a pensar, vemos que la escuela acoge muy bien a los niños más pequeños y los satisfacen emocionalmente. Pero una vez terminada la primaria, los niños aprenden a leer y escribir y empiezan a preparar los conocimientos de la secundaria. Damos por sentado que la madurez emocional, de la que nos habla Zubiria, ya se ha consolidado cuando tienen 8 y 9 años; cuando en realidad es que ninguno de los adultos ha acabado su educación emocional. Después, cuando llegan a la universidad, el sistema educativo no puede ocuparse de los problemas emocionales de los jóvenes.

En suma, vivimos en un mundo globalizado, en una sociedad de la información; las habilidades que se han desarrollado son: la capacidad de comunicación, curiosidad por aprender, voluntad de formarse permanentemente y el desenvolvimiento en un mundo cada vez más tecnológico y competitivo. La educación postmoderna, cuestiona ciertos modelos hegemónicos de la modernidad, esto es, tratar modelos de la cultura occidental dominante y su idea de unas prácticas de la razón de supuesta validez universal. "{...}la postmodernidad la alta cultura, la cultura institucional, no se fundamentará explícitamente en la ciencia ni por tanto en el conocimiento entendido en la modernidad, sino en la adquisición, dominio y utilización de lenguajes en la necesidad de la comunicación tecnológica" (Colom, 1997: 62-63). No obstante,

la educación postmoderna no pretende el mero rechazo de la modernidad, sino por el contrario, una nueva modulación de ciertos temas. Ante todo, se relaciona con ciertos hechos de la cultura en la época del capitalismo tardío.

La cultura postmoderna privilegia la diversidad, la localidad, la especificidad, la contingencia, y la lucha contra las totalizaciones. “La postmodernidad inventa nuevos valores, pero todos ellos andan huérfanos de fundamento: hedonismo, egoísmo, ecologismo, pacifismo, ausencia de sentido, estética *kitsch*, retorno a lo regional” (Colom, 1997: 53). El postmodernismo constituye una nueva forma de fragmentación, de creación de formas nuevas de emergencia de una nueva tecnología, de un nuevo desarrollo artístico dentro de la sociedad del capitalismo tardío. Hay también un descentramiento del sujeto y una problematización de la representación. Se da una "celebración" de la pluralidad de políticas: sobre el género, la raza, las clases marginadas y la nueva moral sexual.

En últimas, la educación pretende un currículo que pueda reproducir una cultura dominante. Se trata de *deconstruir* nuestras propias prácticas educativas y de crear nuevas. Confrontar al estudiante con lo que podría ser una sociedad justa. Los grupos subordinados reclaman sus propias memorias. Los textos deben conectar a los estudiantes con sus propias experiencias de grupo, clase, raza, género, tradición.

La educación moderna nos ha facilitado de múltiples herramientas, pero hoy en día, nuestro campo de reflexión sobre la enseñanza y la educación necesita más que eso. Aparece así, el discurso sobre la calidad de los sistemas escolares y notamos que lo único que se ha intensificado en nuestros días son los institutos. No propiamente es una ecuación de decir: a más centros educativos, mayor intelectualidad de la población. “Hoy conocer es reconocer la complejidad de las cosas, por lo que cuanto mayor es el conocimiento de la complejidad, más alto es el nivel de desorden y de incertidumbre” (Colom, 2002: 57). Es verdad que nuestra sociedad avanza en campos intelectuales,

pero el trabajo no es recuperar un pensamiento pedagógico de épocas atrás, sino más bien, recuperar el campo intelectual y la comunidad de saber, todo esto llevado en su contexto actual. Es decir, reflexionar sobre los cambios en la vida cotidiana para ampliar nuestro horizonte complejo de enseñanza. La tecnología de nuestros días no es del todo errada, lo paradójico es que ha reemplazado muchos de nuestros conocimientos básicos, me refiero a que la enseñanza se especializó tanto en la técnica y dejó de lado la lectura, el análisis, la comunicación y el pensamiento en general. El sentido de la enseñanza de la técnica es emplear un sistema formal de educación y entrenamiento basado en competencias directamente relacionadas con el sector laboral. Este sistema hace hincapié en la práctica y tiene una relación muy estrecha con el mundo empresarial. Dentro de las características más sobresalientes de la educación técnica es que ésta se encuentra liderada por la industria y los empleadores de dicho país, cuya finalidad es otorgar a los estudiantes diplomas o certificados en un menor tiempo para entrar a competir en las necesidades del mercado laboral.

El sistema educativo moderno, orienta a atender las necesidades de la población en vía de la formación estableciendo diferentes niveles de escolaridad, de este modo, se ubican a los alumnos en diferentes niveles de formación y niveles de conocimiento. La racionalidad de la época moderna hace que se forme al alumno fuera de su afectividad y con relación a valores como lo absoluto, la unidad, lo objetivo, el esfuerzo, lo pasado/futuro, la ética, la seguridad. A diferencia de ello, en la educación institucional postmoderna no se adecua al ritmo y vida de los jóvenes, y de este modo los *valores culturales* que ofrece la postmodernidad parecen ser vivenciados o ser etiquetados como contraculturales, es decir, no la muerte de la cultura propiamente, sino ir en contra de lo que supone la cultura: nuevas formas culturales, nuevos valores.

Vivimos en una sociedad multicultural, donde los medios de comunicación social ofrecen una pluralidad de formas de vida, modos de pensamiento y toda clase de información en la que, todo o casi todo hoy vale con tal que alguien o

algunos lo defiendan. Educar en la postmodernidad requiere educar en el relativismo, en el pluralismo. Es decir, educar en la idolatría, en el pensamiento débil⁶, y en consecuencia, en la secularización de los valores, la desorientación, el escepticismo, la afectividad y demás:

El hombre postmoderno, como sujeto moral, ya no tiene con qué jugar en la cultura contemporánea. La persona desaparece y, como mucho, surge el individuo. Pero éste ya no es el portador de los valores éticos, el que se entrega con devoción al encuentro con los demás, sino aquel que se observa a sí mismo, que busca la realización individual (Colom, 1997: 57).

La educación moderna desgarró la persona en la extorsión del sentimiento, la educación postmoderna desgarró la razón a favor del sentimiento, ello se refleja en sus valores que se fundan en lo subjetivo, el placer, el presente, el sentimiento, la estética y demás.

La educación posmoderna invierte la primacía anteriormente establecida en la modernidad, entre la racionalidad teórica y la práctica. Quizá la mejor forma de comenzar a responder estas críticas sea mostrando que lo que se ha dado en llamar "posmodernidad" no es un fenómeno puramente ideológico, es decir, que no se trata de un juego conceptual elaborado por intelectuales deprimidos y nihilistas del "primer mundo", sino, ante todo, de un cambio de sensibilidad al nivel del mundo de la vida que se produce no sólo en las regiones "centrales" de Occidente, sino también en las periféricas durante las últimas décadas del siglo XX.

En otras palabras: "Los tiempos de ahora son tiempos de profundo desamparo espiritual, y, se podría añadir, son los tiempos de la incertidumbre, de grandes ansiedades, pero también son momentos para buscar en el diálogo con lo complejo, nuevos y originarios modos de estar en la vida" (Arellano., 1997: 96). Debe la escuela centrarse, entonces, en la ciencia sin descuidar la aplicabilidad

⁶ En la época posmoderna la razón se ha desdibujado, la persona ha sido desplazada y olvidada, por lo tanto el pensamiento aparece en un segundo plano, perdiendo su importancia.

a la vida, es decir, debe mantener la dinámica de espacio/tiempo. De esta forma, el manejo y la confrontación de la modernidad y la postmodernidad, corresponderá a una nueva reflexión que permita repensar las teorías desde varias perspectivas.

CAPÍTULO II

LA RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO DESDE EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

Preámbulo

La temática de este segundo capítulo trabajará desde la siguiente paradoja, a saber: la relación maestro-alumno, a partir del enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a esta paradoja se generará la conexión pertinente que responde sobre el papel que cumple el alumno y el maestro en la educación y los mecanismos de poder que están en juego. Además, se analizarán las diferencias y consecuencias del proceso de enseñanza en contraste con el proceso de aprendizaje. Todo esto con la finalidad de hacer patente las paradojas en el marco de las problemáticas de la educación.

Esta paradoja que se enmarca en la relación maestro- alumno en donde dicha relación presenta diferentes formas de poder en la escuela, las relaciones maestro-alumno, el conocimiento y cómo proporcionarlo. Se ha entendido de igual forma la importancia de concebir al maestro y al alumno como los centros de la educación, sin embargo el conocer las formas de la enseñanza y el aprendizaje, desplazan a estos sujetos a un segundo plano. Un paradigma ha sido el de creer que el maestro posee el saber y el estudiante debe callar, aprender y memorizarlo. En este sentido, cada pretensión de determinar en la educación los factores sujeto y objeto de la misma, hacen más contradictoria la relación maestro-alumno.

Este trabajo presentará un avance con respecto al capítulo anterior y frente a la filosofía de la educación. De igual modo, y con mayor importancia, se realizará el análisis filosófico y valorativo de los procesos educativos; procesos que relacionan las problemáticas de la educación moderna y posmoderna, trabajadas en el capítulo anterior. Por consiguiente, se pretende buscar, en

este trabajo, un proceso que comprenda, con toda amplitud, los problemas relacionados con el sistema educativo.

Antes de partir de las categorías mostradas en el título de este capítulo, es necesario aclarar que no pretendo hacer una definición rigurosa de tales conceptos, ni un rastreo de los procesos de enseñanza o aprendizaje que aparecen en los sistemas educativos en general⁷. La temática de este capítulo, como ya se mencionó, más concretamente, trabajará desde la paradoja de la relación maestro-alumno, bajo los enfoques de los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje. De este modo, pretendo confrontar ambos enfoques, para que en una segunda instancia, la unión de estos enfoques responda sobre el papel que cumple el alumno y el maestro en la educación, pues esta problemática es una continuación de los problemas y de las paradojas que se ha venido desarrollando desde el capítulo primero⁸ de esta monografía.

Ahora bien, dentro de esta investigación nos acercamos a nuevos conocimientos como objetivo fundamental por medio de la vía de la necesidad y la utilidad de la formación en la actualidad. Es en este punto donde la filosofía, toma el papel importante dentro de esta necesidad y utilidad, sobre todo si analiza la educación. En este sentido, la filosofía aunque parezca estar siendo negada por el tecnócrata o por el 'hombre práctico', toma importancia, debido a que sus bases sobre la educación la llevan a establecer criterios que ha cuestionado desde la estructura básica del pensamiento como en los procesos pedagógicos, o en los procesos prácticos.

En este orden de ideas, la pertinencia de analizar la educación bajo el enfoque de la filosofía, recae en la importancia que tiene la educación bajo los enfoques que se han denominado procesos de enseñanza y aprendizaje. Más adelante

⁷ Ver Educación y Comunicación de Emilio Redondo. En este sistema educativo, los procesos de enseñanza y aprendizaje aparecen como interacciones entre maestro y alumno por medio de la comunicación.

⁸ En el capítulo primero la temática se expuso bajo la paradoja de la relación de la educación desde el enfoque moderno en contraste con la educación desde el horizonte postmoderno.

explicaré con detenimiento este concepto. Analizando dentro de la educación los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, pueden esclarecer algunos paradigmas de referencia frente a los problemas y problemáticas de nuestra sociedad.

Por otro lado, la educación actual sigue marcada por el rasgo de las generaciones pasadas, es decir, está basada en la exposición y dictado de contenidos, lineal y directiva. El maestro, desde esta perspectiva, continúa siendo la máxima autoridad y único poseedor del conocimiento. Los maestros preparan y planifican sus clases a través del seguimiento de programas rígidos (plan de estudios). Los alumnos, por su parte, sólo están presentes, en medio de este proceso, para recibir y almacenar lo que dicta o dice el docente. En una palabra, los alumnos juegan únicamente el papel de receptores. Es de esta manera como se marca la relación maestro-alumno como distante y especialmente como contradictoria.

Para tal efecto, tomaré como apoyo algunos textos sobre educación, como son: *Educación en el siglo XXI* de Fernando Solana⁹, *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa* de Francisco Rivas¹⁰, *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire¹¹, entre otros, con la finalidad de facilitar una ayuda conceptual. No obstante, es de aclarar que estos autores aunque no tienen un enfoque filosófico, hacen un análisis profundo de las problemáticas de la educación. Esa es la razón de su reconocimiento a la hora de tratar los temas ya descritos.

⁹ Presidente del Fondo Mexicano para la Educación y Desarrollo. Además, miembro del Consejo Consultivo del Parlamento Latinoamericano y de los consejos de diversas empresas y organizaciones culturales. Autor de varios libros y ensayos sobre temas internacionales, de educación, de asuntos financieros y económicos.

¹⁰ Estudiante y catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de Valencia.

¹¹ Educador brasileño y gran estudioso de la educación. En 1946 fue nombrado Director del Departamento de Educación y Cultura del Servicio Social en el estado de Pernambuco y en 1961 fue nombrado director del Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Recife.

El papel del maestro y el papel del alumno

Dentro de los problemas que se presentan en la educación, se destaca el papel del maestro y el del alumno en medio de sus contradicciones. Es difícil concebir una acción educativa sin un maestro y un alumno. Por esta razón planteo la primera relación entre maestro-alumno, un vínculo que es necesario analizar detalladamente.

Los maestros, en primera instancia, se encuentran en una búsqueda de soluciones a problemas educativos, preocupándose por desarrollar un tipo particular de motivación en sus estudiantes. Ésta es la motivación de aprender. Por otro lado, encontramos a los alumnos, quienes tienen un papel muy importante, ya que son las piezas principales del proceso educativo. Son indispensables los alumnos, en virtud de que en ellos debe existir necesariamente un compromiso, ya que su intención e interés en adquirir los conocimientos y habilidades, hacen de ellos una participación activa en su misma enseñanza y educación. Si el alumno no asume esta responsabilidad y compromiso de atender y entender la enseñanza, ésta no se dará al igual que tampoco la educación.

Al buscar las causas de este problema escolar, se apunta hacia los siguientes elementos: los programas de estudio, la masificación de las aulas, la falta de recursos de las instituciones y pocas veces al papel de los maestros y de los alumnos. El por qué de esto último se debe a que las reestructuraciones que se le han hecho a los procesos educativos, se han centrado más en el interés de modificar el currículum (los planes de estudio, por ejemplo), que en la relación entre el alumno y el maestro. En general, la modalidad tradicional de hacer educación, como la moderna por tomar un caso, hablan, en consecuencia, de teoría de la educación, con exclusión del análisis de los elementos prácticos y contextuales de la relación entre alumno y maestro en el salón de clase.

Vale aclarar que la responsabilidad no empieza en la falta de dedicación de los maestros o en la falta de iniciativa de los alumnos. Sin embargo, en la interacción del proceso escolar participan dos elementos de vital importancia: el maestro y el alumno, quienes, de acuerdo con sus expectativas hacia el aprendizaje y la enseñanza, desarrollarán una buena o mala relación, relaciones tales que darán relieve a uno de los problemas escolares.

El maestro como líder de su clase -coordinador de las actividades del aprendizaje-, propiciará que el alumno pueda adquirir sentimientos de superación, de valor personal y de estimación de sí mismo. Si no es el caso, sucede todo lo contrario: el alumno tenderá a desarrollar sentimientos de minusvalía, frustración, apatía e inadecuación. Los maestros, como parte esencial de la relación educativa, están obligados a promover un ambiente óptimo con el fin de generar buenas relaciones entre el maestro-alumno, basadas en la confianza y el respeto. No se pretende llegar a la teoría mecanicista y de cierta manera tradicionalista, aquellas que denotaban la relación de maestro-alumno como una transacción, donde el alumno tiene carencias y el maestro, ventajas; en otras palabras, una relación donde el maestro solamente enseña y el alumno solamente aprende.

El maestro, desde este enfoque, es el que sabe. Él representa, por lo tanto, la autoridad en términos del sujeto experto, guía, instructor, animador del salón de clases y transmisor que busca los medios adecuados para poder proporcionar los conocimientos, la comprensión total y las habilidades necesarias para hacer posible la enseñanza. El alumno, por otro lado, es quien debe recibir y aprovechar todos los conocimientos del maestro, por medio de diferentes actividades específicas como tareas, juegos, ejercicios, lecturas, evaluaciones, etc., pues él, presuntamente no tiene nada que aportar en ese proceso de enseñanza, pero sí, mucho que recibir. Para David Perkins¹², este tipo de

¹² David Perkins estudió Derecho en la Universidad de Newcastle. Fue hasta el año 2000 co-director del Proyecto Cero. Es investigador en el Proyecto Cero de la Escuela de Postgrado en

enseñanza y de aprendizaje, se funda en la repetición, en lo memorístico, hasta el punto que cristaliza los enfoques de los maestros, ya que permanecen inmovibles en prácticas tradicionales, heredadas de sus maestros (Cfr. Perkins, 2000:88).

Ahora bien, no me interesa llegar a debatir la teoría mecanicista, pues mi interés no se centra allí, pero sí, retomar los aspectos relevantes anteriormente expuestos de esta teoría. Como mencione en algún momento, hay que concentrarnos en el enfoque o la perspectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se centran en concepciones modernas y posmodernas, esas mismas que fueron desarrolladas en el primer capítulo.

Continuando con la presentación de esta problemática, y destacando nuestra educación actual con referencia a la tradicional, Estanislao Zuleta se inscribe en esta misma referencia de discusión. Para este autor, “la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados de progresos que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar” (Zuleta, 1985, 17). Es de resaltar y destacar, que el maestro en este marco de reflexión, aparte de ser una autoridad, es solo un expositor que no funciona como apoyo para los alumnos. El alumno, en consecuencia, deberá construir su mejor ambiente de trabajo, y descubrir la educación y su aprendizaje no como una transacción, sino como un proceso continuo de descubrimiento.

Freire en su libro, *La pedagogía del oprimido*, muestra como el alumno (oprimido) tiene que liberarse psicológicamente para no convertirse en opresor porque ellos tienden a “identificarse con su contrario”. El Opresor en este caso es el papel del maestro. Ambos los opresores y los oprimidos, temen a la libertad, pero por razones diferentes. “En los oprimidos el miedo a la libertad es el miedo de asumirla. En los opresores el miedo de perder la “libertad” de

la Facultad de Educación de Harvard. Además, ha escrito más de 30 publicaciones, y se le reconocen como autor del best-seller: *The Mind's Best Work*.

oprimir” (Freire, 1970: 37). Exciten también otras faltas que señala nuestro autor acerca del sistema tradicional de educación. En él, las relaciones entre el educador y los educandos son de naturaleza fundamentalmente, narrativa, discursiva y disertadora (Cfr. Freire, 1970: 71). El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración, esta es la concepción bancaria de la educación, debido a que se señala que “cuando más vaya llenando los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán” (Freire, 1970: 72). Los estudiantes en tal sistema pedagógico son tan pasivos que el único margen de acción que se ofrece a ellos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Como el dueño exclusivo de la información que será depositada, el educador siempre va a ser él que sabe, en tanto los educandos serán siempre los que no saben.

Freire opina que la educación debe superar esta dinámica, para que los educadores y los educandos se compartan el rol del otro. El sistema bancario no llegó a ser por casualidad: en entrenar a los educandos a ser agentes dóciles que pasivamente reciben la información dictada por un superior, está preparándolos para una vida bajo el control de sus opresores. La educación bancaria “sólo puede interesar a los opresores que estarán tanto más tranquilos cuanto más adecuados sean los hombres al mundo. Y tanto más preocupados cuanto más cuestionen los hombres el mundo” (Freire, 1970: 79). Para los dominadores, el problema radica en que pensar auténticamente es peligroso, y, por ende, “uno de sus objetivos fundamentales, aunque no sea éste advertido por muchos de los que la llevan a cabo, sea dificultar al máximo el pensamiento auténtico. Mientras la vida se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico, añadiendo que tal persona ama el control y, en el acto de controlar, mata la vida (Cfr. Freire, 1970: 81).

La liberación no puede resultar de una educación bancaria según Freire. La liberación auténtica es la humanización en el proceso” y “no es cosa que se deposita en los hombres. Usar el sistema de la educación bancaria demuestra una falta de confianza en las habilidades del pueblo en no dejarlo tomar una función más activa. En el método propuesto por Freire, el educador se transforma en educador-educando y los educandos en educando-educador. En esta nueva dinámica, los educandos son agentes activos en el proceso educativo y, al superar sus estados pasivos, ya no son herramientas que sirven a los opresores. Éstos, en vez de ser dóciles receptores de los depósitos, se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico. Esta educación problematizadora exige la reflexión ausente en la educación bancaria, e “implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad.

Con todo, tanto el maestro como el alumno son indispensables para que se lleve a cabo a buen término la enseñanza y el aprendizaje. Esto trae por consecuencia una interrelación maestro-alumno y alumno-maestro. Y esta interrelación, a su vez, es precisamente el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el alumno construye su propio saber, mientras el maestro tiene la misión de guiarlo hacia el conocimiento socialmente aceptado, poniéndolo en contexto con situaciones y problemas que le permiten desarrollar distintos medios para elaborar los conceptos. Por tanto, ya no será necesario insistir en la importancia decisiva de estos conceptos (enseñanza y aprendizaje). Sólo se enseña si al mismo tiempo existe la disposición de aprender: la transmisión de la información se debe generar de la interacción efectiva entre el maestro y el alumno.

Proceso de enseñanza y aprendizaje

Como hemos podido mostrar, se ha tenido presente que la enseñanza ha sido remitida al papel del maestro; mientras, por otro lado, el aprendizaje unilateralmente al alumno. La pregunta es: ¿qué entendemos por enseñar? Y

¿qué entendemos por aprender? Antes de avanzar, se hace menester aclarar algunas nociones de significados. Partiendo de la primera vertiente, la enseñanza etimológicamente significa *mostrar algo a alguien*; no obstante, la concepción etimológica sólo considera una parte de la enseñanza, es decir, el docente o el que enseña.

La misma concepción de Jacques Delors, se inscribe dentro de su significación etimológica, ya que la considera como una ciencia y un arte, cuya calidad está íntimamente relacionada con la calidad del profesorado, a quienes por lo tanto, se debe exigir competencia, profesionalismo y dedicación (Cfr. Delors, 1997:37). Para el adecuado procedimiento de la enseñanza, se puede entender en relación con el aprendizaje, entonces, la enseñanza como la actividad que realiza una persona con la intención de facilitar el aprendizaje de otra. En consecuencia, el enseñar no puede existir sin el aprender, la enseñanza ha de ser un proceso inseparable del aprendizaje.

Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías¹³ del proceso de aprendizaje y una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica. Métodos que se basan en la relación asociativa entre respuesta y estímulo. En este campo sobresale la teoría psicológica educativa como base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

El proceso de enseñanza y aprendizaje se explicaba desde las teorías de algunos de los conceptos y de forma separada. Una intervención de la psicología fue la que ayudó a replantear el problema y a unificar ambos conceptos dentro de un mismo proceso (Cfr. Rivas, 1997: 51). Por medio del proceso de enseñanza y aprendizaje, la educación escolar logra sus fines educativos. De este proceso, y de estos fines educativos resulta lo denominado

¹³ Por tomar un caso, la teoría conductista, quien debido a un estímulo un sujeto genera una respuesta.

currículum o plan de estudios, pues el proceso comienza desde los fines de la educación señalados en el plan de estudios para posteriormente confrontarlos con los medios socioculturales.

Esta idea fundamental se encuentra en el pensamiento de Jerome Bruner, uno de los grandes hombres de la psicología cognitiva, quien abre la vía a nuevas aproximaciones educativas en su libro *Actos de significado*. No se puede comprender al hombre sin tener en cuenta la cultura en la cual está inserto. Dicha afirmación se empieza a esbozar desde la concepción de educación, donde el hombre es la única especie que emplea la educación como manera de transmitir la cultura de una generación a la otra, se puede considerar que la educación tiene por finalidad reproducir la cultura en la cual está situada. Al mismo tiempo concatena la finalidad de la educación de hacer a las personas más autónomas y aptas para utilizar de mejor manera sus capacidades. Esto es, un aprendizaje determinado en un doble proceso, el de desarrollar el interior del cerebro del individuo y el de desarrollar un medio cultural determinado (Cfr. Bruner, 1991: 48-56).

En términos analíticos la cultura es definida por Bruner como un conjunto de postulados unitarios que son el escenario en donde se despliegan lo que él autor denomina los casos particulares de esta perspectiva psico-cultural de la educación: la pedagogía, los objetivos de la educación, la enseñanza del presente, el pasado y lo posible, el entendimiento y explicación de otras mentes, la narración en la ciencia, el conocimiento como acción y el futuro de la psicología como disciplina. Ahora bien, para nuestro autor, estos postulados están directamente relacionados con la forma en que una cultura o sociedad organiza su sistema de educación, ya que la educación es una importante encarnación de la forma de vida de una cultura, no simplemente una preparación para ella:

La psicología cultural, no se puede preocupar de la conducta, sino de la acción, que es su equivalente intencional y, más concretamente, se preocupa de la acción situada (situada en un escenario cultural y de

los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes) (Burner, 1991: 37).

Para Burner, cualquier sistema de educación, cualquier teoría de la pedagogía, basado en la psicología cultural, que empeequeñezca el papel de la escuela de nutrir la auto-estima de sus alumnos fracasa en una de sus funciones primarias. De una forma más positiva, si la agencia y la estima son centrales a la construcción de un concepto del Yo, entonces las prácticas ordinarias de la escuela deben examinarse desde la perspectiva de qué contribución hacen a estos dos ingredientes cruciales de la persona.

Existe más información y más estudio sobre los métodos de enseñanza que sobre la misma enseñanza. Un problema que Estanislao Zuleta también percibió, y que para él la enseñanza es la incitación a amar lo que uno desea, pero con relación a los métodos de enseñanza no son más que catálogos y datos de profesores (Cfr. Zuleta, 1988: 73). En el proceso de enseñanza, los docentes reconocen la importancia del alumno, sin embargo, dan mayor importancia al método y al uso de técnicas didácticas que a la afectividad y a las relaciones interpersonales, resaltando la importancia de la infraestructura y la sistematización sobre la interacción de los participantes en el proceso.

Cuando el sujeto que enseña es el encargado de provocar dicho estímulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende, se da lugar a una teoría de formulación del principio de la motivación. Para la psicología, el principio básico de todo proceso de enseñanza consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades (Cfr. Rivas, 1997: 29-30). El estudio de la motivación comprende los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí la importancia que en la enseñanza tiene el incentivo, no tangible, sino de acción, destinado a producir, mediante un estímulo en el sujeto que aprende. No obstante, me interesa la concepción de enseñanza como actividad que se centra en el pensamiento, en donde impera la reflexión y el dinamismo que

realiza un maestro con la intención de facilitar el aprendizaje en el alumno (Cfr. Perkins 2000: 54). De igual manera que los estudiantes aprendan reflexionando sobre lo que están aprendiendo y con lo que aprenden.

En la segunda vertiente, el aprendizaje se considera un proceso que a través de la experiencia del individuo va adquiriendo habilidades, destrezas y conocimientos que son de utilidad en todo desarrollo de la persona. En este sentido, el aprendizaje se convierte en un conocimiento que se va adquiriendo a través de las experiencias de la vida cotidiana, en la cual el alumno se apropia de los conocimientos que cree convenientes para su aprendizaje.

Los estudiantes deben pasar gran parte de su tiempo en actividades que les pidan que generalicen, que encuentren nuevos ejemplos, que realicen aplicaciones, y que lleven a cabo otros desempeños de aprendizaje. En resumen, a pesar de que los profesores tratan de hacer lo que pueden, la práctica típica en el aula de clase no ofrece un espacio suficiente para la realización reflexiva de actividades que demuestren comprensión por parte de los alumnos.

De esta manera las experiencias modifican a las personas, al igual que los intercambios con el medio modifican las conductas; por lo tanto, las conductas se darán en función de las experiencias del individuo con el medio. Dichos aprendizajes, permite cambios en la forma de pensar, de sentir, de percibir las cosas. En consecuencia, los aprendizajes nos permitirán adaptarnos al entorno, responder a los cambios y responder a las acciones que dichos cambios producen. En este punto es donde la educación más que ser un proceso que caracteriza a los individuos de igual manera, es un espacio de aprendizaje, debido a que con la disciplina y el ambiente de aprendizaje educacional comienza la interacción entre el maestro y sus alumnos.

Este concepto es parte de la estructura de la educación y de la estructura psicológica. Tiene una importancia fundamental para el hombre, ya que,

cuando nace, se halla desprovisto de medios de adaptación intelectuales y motores. Durante los primeros años de vida, el aprendizaje es un proceso automático con poca participación de la voluntad, después el componente voluntario adquiere mayor importancia (aprender a leer, aprender conceptos, etc.), dándose un reflejo condicionado, es decir, una relación asociativa entre respuesta y estímulo (Cfr. Rivas, 1997: 53). Existe un factor determinante a la hora que un individuo aprende, y es el hecho de que existen algunos alumnos que aprenden ciertos temas con más facilidad que otros. Este tipo de aprendizaje ha sido una interpretación por parte de la psicología de la educación, la cual realiza un análisis del mecanismo de aprendizaje sobre los factores que influyen y así determinar los conocimientos que han sido adquiridos.

La significación de aprendizaje dada en el Diccionario de Ciencias de la Educación, a mi modo de ver, nos muestra una relación al concepto de enseñanza, pues lo define como un proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorporando contenidos informativos, o adoptando nuevas estrategias de conocimiento y/o acción. De igual manera, el aprendizaje debe estar relacionado con la enseñanza, y debe entenderse en la interrelación con distintos tipos de actividad humana, no sólo como el resultado de la actividad psíquica interna.

En suma, los paradigmas de enseñanza-aprendizaje han sufrido transformaciones significativas en las últimas décadas, lo que ha permitido evolucionar, por una parte, de modelos educativos centrados en la enseñanza a modelos dirigidos al aprendizaje, y por otra, al cambio en los perfiles de maestros y alumnos. En este sentido, los nuevos modelos educativos, como el planteado por Jean Piaget, demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de monitores del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento.

Piaget distingue tres tipos de conocimiento que el sujeto puede poseer, éstos son los siguientes: físico, lógico-matemático y social (Cfr. Piaget, 1991: 121-128).

El conocimiento físico es el que pertenece a los objetos del mundo natural; se refiere básicamente al que está incorporado por abstracción empírica, en los objetos. La fuente de este razonamiento está en los objetos (por ejemplo la dureza de un cuerpo, el peso, la rugosidad, el sonido que produce, el sabor, la longitud, etcétera). Este conocimiento es el que adquiere el niño a través de la manipulación de los objetos que le rodean y que forman parte de su interacción con el medio. Ejemplo de ello, es cuando el niño manipula los objetos que se encuentran en el aula y los diferencia por textura, color, peso, etc. Es la abstracción que el niño hace de las características de los objetos en la realidad externa a través del proceso de observación: color, forma, tamaño, peso y la única forma que tiene el niño para descubrir esas propiedades es actuando sobre ellos físico y mentalmente. El conocimiento físico es el tipo de conocimiento referido a los objetos, las personas, el ambiente que rodea al niño, tiene su origen en lo externo. En otras palabras, la fuente del conocimiento físico son los objetos del mundo externo, ejemplo: una pelota, el carro, el tren, el tetero, etc.

El conocimiento lógico-matemático es el que no existe por si mismo en la realidad (en los objetos). La fuente de este razonamiento está en el sujeto y éste la construye por abstracción reflexiva. De hecho se deriva de la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El ejemplo más típico es el número, si nosotros vemos tres objetos frente a nosotros en ningún lado vemos el "tres", éste es más bien producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que el sujeto ha realizado, cuando se ha enfrentado a situaciones donde se encuentren tres objetos. El conocimiento lógico-matemático es el que construye el niño al relacionar las experiencias obtenidas en la manipulación de los objetos. Por ejemplo, el niño diferencia entre un objeto de textura áspera con uno de textura lisa y establece que son

diferentes. El conocimiento lógico-matemático "surge de una abstracción reflexiva", ya que este conocimiento no es observable y es el niño quien lo construye en su mente a través de las relaciones con los objetos, desarrollándose siempre de lo más simple a lo más complejo, teniendo como particularidad que el conocimiento adquirido una vez procesado no se olvida, ya que la experiencia no proviene de los objetos sino de su acción sobre los mismos. De allí que este conocimiento posea características propias que lo diferencian de otros conocimientos.

El conocimiento social, puede ser dividido en convencional y no convencional. El social convencional, es producto del consenso de un grupo social y la fuente de éste conocimiento está en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Algunos ejemplos serían: que los domingos no se va a la escuela, que no hay que hacer ruido en un examen, etc. El conocimiento social no convencional, sería aquel referido a nociones o representaciones sociales y que es construido y apropiado por el sujeto. Ejemplos de este tipo serían: noción de rico-pobre, noción de ganancia, noción de trabajo, representación de autoridad, etc. El conocimiento social es un conocimiento arbitrario, basado en el consenso social. Es el conocimiento que adquiere el niño al relacionarse con otros niños o con el docente en su relación niño-niño y niño-adulto. Este conocimiento se logra al fomentar la interacción grupal.

Los tres tipos de conocimiento interactúan entre, sí y según Piaget, el lógico-matemático (armazones del sistema cognitivo: estructuras y esquemas) juega un papel preponderante en tanto que sin él los conocimientos físico y social no se podrían incorporar o asimilar. Finalmente hay que señalar que, de acuerdo con Piaget, el razonamiento lógico-matemático no puede ser enseñado. Se puede concluir que a medida que el niño tiene contacto con los objetos del medio (conocimiento físico) y comparte sus experiencias con otras personas (conocimiento social), mejor será la estructuración del conocimiento lógico-matemático.

Ahora bien, centrándonos en el proceso enseñanza-aprendizaje, éste debe orientarse al desarrollo de habilidades tanto de la enseñanza como del aprendizaje, no puede restringirse a uno solo. El alumno debe desarrollar una serie de habilidades y estrategias para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situación de aprendizaje, mientras el maestro debe saber manejarlos para lograr éxito en los niveles de eficiencia de su enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de sus alumnos. Básicamente, el maestro debe partir de la idea de un alumno activo, y su papel se centrará en lograr estos fines.

Lo que se pretende ver es que hay un sujeto que conoce (el que puede enseñar), y otro que desconoce (el que puede aprender). Esto es, por un lado, el que puede enseñar, quiere enseñar y sabe enseñar (el maestro); por otro lado, el que puede aprender quiere y sabe aprender (el alumno). Así pues, la enseñanza y el aprendizaje forman parte de un único proceso que tiene como fin la formación de ambas variables. En otras palabras, la enseñanza debe cambiar de enfoque, ya no se trata de que el profesor vacíe en la cabeza de los estudiantes la mucha o poca información que sabe sin que éstos la comprendan y la usen, sino que promueva el desarrollo activo del pensamiento con la información que él conoce de las características de los educandos y de la(s) asignatura(s) a su cargo. “La educación centrada en el desarrollo del pensamiento es aquella en donde se enseña primero a pensar y en seguida a retener, comprender y usar el conocimiento, teniendo siempre presente los factores internos y externos al estudiante” (Perkins, 2000: 81). Cuando se desarrolla esta forma de pensamiento, el conocimiento y su utilización en el momento oportuno vienen por mutualidad, esto es, porque las cosas que se pueden hacer para entender mejor un concepto, son las más útiles para recordarlo.

El maestro y el alumno en la problemática de la educación

La discusión ahora se centrará en autores como son David Perkins y Estanislao Zuleta, para poder llegar a comprender la problemática de la educación actual.

¿Cuál es la problemática? El mismo problema que hemos venido trabajando en la relación maestro-alumno bajo las categorías de enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta esta aclaración es de determinar que: “aprender y enseñar son una dupla indisoluble” (Solana, 1999:111), no sólo no son separables, sino complementarios: es importante señalar que la opción no se encuentra entre la disyuntiva enseñar o aprender, sino que la dupla o premisa enseñar y aprender es la problemática actual de la educación. En otras palabras, el problema ya no es si se enseña o se aprende, sino en el paradigma educativo del proceso de enseñanza-aprendizaje donde los maestros enseñen aprendiendo y los alumnos aprendan a aprender, esto es mantener un proceso permanente de renovación, donde los maestros no hayan sido sometidos a un modo de pensar la educación y la pedagogía, obstaculizándoles su quehacer, ni los estudiantes su objeto de estudio.

Aunque los maestros han tratado a lo largo de su experiencia de enseñar, usando nuevas actividades, nuevos métodos, con frecuencia no involucran desempeños de aprendizaje en sus alumnos. No pueden satisfacer todos los requerimientos y demandas de los adolescentes, prefieren priorizar favoreciendo el desarrollo de los procesos reflexivos en el aula. Dentro de los procesos reflexivos, los alumnos y docentes son emisores y después perceptores de mensajes y tienen como fin común su formación escolar en los distintos niveles. El aprendizaje se da cuando existe un cambio de conducta significativo que resulta de la interacción del emisor y el perceptor en el intento por la apropiación del conocimiento.

Esta relación maestro-alumno no es simple, debido a que implica muchos niveles de interacción. Destacando tan solo algunos, podemos notar que existe un nivel que denomino *persona a persona*, debido a que es una relación entre iguales, entre el maestro como persona y el alumnos como persona. En este nivel pueden existir los procesos reflexivos y los procesos de comunicación entre ambos factores. Sin embargo, es en otro nivel la diferencia entre ambos. Este nivel es el de las *relaciones con la autoridad*, o el poder en el aula, o bien

llamado conocimiento. Aquí radica la diferencia esencial entre ambos: en su relación entre desiguales, y no de persona a persona, pues si se sigue considerando que:

Mientras que el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido (Zuleta, 1985: 17).

El problema es tal, que los docentes y alumnos, nos vemos a menudo enfrentados a un sistema educativo anquilosado, que no cuestiona sobre el objeto del conocimiento y mucho menos sobre los procesos de aprendizaje autónomo. Al parecer, el sistema educativo que nos rige, a pesar de que ha sufrido unos ligeros cambios en la última década, todavía persisten en él algunas tendencias pedagógicas reaccionarias y restrictivas que acentúan la sumisión y la cultura del silencio en los educandos. Por lo que es inaplazable rebatir en la institución escolar, los rezagos de la *educación tradicionalista*, para oponerle una educación en la cual el alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta, y sea un constructor, un gestor de sus propios conocimientos, y mediado por las interacciones de sus propios compañeros de grupo y amigos, que soportan las mismas necesidades de conocer y de saber, y que de alguna manera son afectados por problemas de la vida diaria que exigen soluciones.

Para David Perkins, en una reflexión hecha en Maloka sobre educación¹⁴, explica un panorama de la educación actual. La educación la definía en un balance entre lo doméstico y lo salvaje. Por un lado, lo doméstico hacía referencia al papel del maestro en el momento en que reducía el conocimiento y la capacidad de pensar del alumno, pues las ideas generales quedaban reducidas a definiciones mínimas como fórmulas. Esto trae por consecuencia

¹⁴ Documento titulado: Reflexión sobre lo doméstico y lo salvaje, redactado en Maloka, por el mismo autor en abril de 2005.

muchos problemas en la educación, una forma de enseñanza tan básica, no puede responder a las problemáticas sociales de una comunidad inmersa en la globalización. Además, lo que se enseña no es digno de conocer, pues el proceso de muchas investigaciones no se puede reducir únicamente a resultados.

No obstante, la educación tal como la plantea Perkins, no garantiza que lo que se enseña, se aprenda: los hechos y datos domesticados que se enseñan, como son tan reducibles, son poco comprensibles, es decir, los alumnos no actúan con lo que se enseña, su conocimiento es inerte e ineficaz para actuar. Podríamos añadir, que la educación es muy elemental y los conocimientos no son muy prácticos para la vida. Se enseña mucho y sin contenido, lo que se podría plantearse como una educación que forma para la incertidumbre¹⁵.

Por otro lado, lo salvaje para este autor no hace referencia sólo a los alumnos, sino también implica una propuesta en donde la educación en su proceso de domesticación recupera algunos aspectos salvajes que motivan el aprendizaje. En palabras del autor esto sería *domesticar lo salvaje*. ¿Qué implica domesticar lo salvaje? Haciendo algunas apreciaciones sobre lo doméstico en la educación, quiero destacar que, a mi modo de ver, lo doméstico implica la labor del maestro y del alumno. El maestro cuando enseña debe hacer más fácil las cuestiones más complejas, pero sin tocar el aspecto perjudicial de llevarlo al extremo del reduccionismo. El alumno, en su proceso de aprendizaje debe igualmente domesticarse todo ese conocimiento:

Para que la educación no sea domesticación, debe ser racional. {...} El hombre racional no es un ser impositivo. No hay nada más igualitario que la razón. Racional es quien presenta sus puntos de vista en 'gracia de discusión', respetando el criterio del otro (Zuleta, 1988: 72).

¹⁵ Esta es una de las paradojas que se trabajo, en cierto momento, en el capítulo primero. Pero se pretende desarrollar más a fondo en el tercer capítulo.

Ahora bien, domesticar lo salvaje implica centrarse en el aprendizaje del alumno, luego de mostrar los mecanismos de enseñanza. En primer lugar, debe existir una necesidad de conocimiento por parte de los alumnos. Dependiendo de esta necesidad, los alumnos construyen un aprendizaje con sus intereses y bajo la supervisión de un maestro. De este modo, la comprensión aumenta al igual que la acción en los alumnos. Domesticar lo salvaje no es reprimir pensamiento, sino por el contrario, encontrar nuevas alternativas de conocimiento que involucren la participación del maestro y el alumno para un entendimiento del conocimiento de ambos.

La educación actual esta diseñada para que el alumno rinda sobre resultados de saber y no para que acceda a pensar en los procesos que conducen a ese saber, el problema que esto ocasiona es que se enseña resultados y no se enseña procedimientos de conocimientos, sería una *educación sin filosofía* (Cfr. Zuleta, 1985: 21). Se pretende entonces, que la educación no reprima el pensamiento y que el conocimiento que se enseña, el alumno lo aprenda, para conectarlo a una realidad clara.

En suma, la práctica pedagógica actual, o de tradición moderna, ha observado que los diferentes espacios de socialización y convivencia que nos brinda la escuela, pueden ser el mejor escenario para recuperar y perfeccionar la relación o la interacción entre alumnos y maestros. En la educación sobre todo se han empleado muchos paradigmas para educar, manera por la cual, la educación ha formado en prejuicios educativos, impidiendo transmitir completamente el conocimiento; no obstante, conforme a esto, se ha dado por terminado muchas etapas del proceso educativo, que se habían considerado lograr en lo denominado plan de estudios.

Al contrastar la realidad con nuestras metas y con los mismos paradigmas, necesariamente nos conducimos a un sin sentido frente a los problemas y frente a las problemáticas de nuestra sociedad. La angustia del presente y la incertidumbre del futuro nos abren a nuevos campos de investigación; es así

que la educación no se puede mostrar en una medida de coacción, expresada por la desigualdad que existe entre el maestro y el alumno. En este sentido, el sujeto (alumno) no debería pasar a convertirse en objeto de educación, en la medida que solo reciba conocimientos, sin llegar a entender o expresar lo aprendido. De este modo, la educación se moverá en la zona intermedia entre la mera técnica y la comunicación maestro-alumno, haciendo necesario conocer, entonces, todos los cambios y caracteres establecidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para luego enfocarnos en las necesidades y utilidades de la educación y de la sociedad actual. Para efecto de este trabajo, las necesidades y utilidades de la educación harán referencia a la próxima paradoja, entendida como la educación que forma para la incertidumbre y el ideal del hombre en la educación.

CAPÍTULO III

LA EDUCACIÓN QUE FORMA PARA LA INCERTIDUMBRE Y EL IDEAL DEL HOMBRE EN LA EDUCACIÓN

Preámbulo

La temática del primer capítulo se desarrolló a partir de la paradoja: la relación entre la educación moderna con la educación postmoderna, y los problemas de la educación escolar con relación al mundo postmoderno. Frente a esta temática se analizó, de manera general, la sociedad como sistema frente a una educación que forma para la incertidumbre, en el marco de la problemática de la globalización y la tecnología.

Haciendo mención a esos vocablos, se aclararon algunos conceptos básicos tales como paradoja, modernidad, posmodernidad y espacio educativo, con el fin de no caer en desacuerdos conceptuales ni tergiversaciones. De igual manera se explicaron los enfoques educativos de la educación moderna y de la educación posmoderna, analizando la labor educativa en los distintos valores de la trama de la vida estudiantil, en los planes de estudio, en la organización del sistema escolar y en la metodología en los opuestos contextos que los acompañan.

Se tomaron algunos autores referentes como Kant – para la época moderna-; Foucault como el conector ineludible de ambas épocas ya mencionadas; y Antoni J. Colom y Joan-Charles Mélich para la pedagogía y las filosofías educativas en la época postmoderna. En el ámbito histórico se establecieron los rasgos más importantes de cada período para contextualizar el discurso pedagógico, y con ello realizar una investigación específica de las épocas marcadas por la tecnología y la globalización. No obstante, el propósito fue analizar los procesos educativos en relación con estas épocas y mostrar una crisis educativa por los cambios realizados en las reformas educativas, sobretodo en cuestiones de aprendizaje y enseñanza.

Para tal efecto, nuestro segundo capítulo se centró en trabajar la siguiente paradoja, a saber: la relación maestro-alumno, a partir del enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje. Frente a esta paradoja se generó la conexión pertinente que responde sobre el papel que cumple el alumno y el maestro en la educación y los mecanismos de poder que están en juego. Además, se analizaron las diferencias y consecuencias del proceso de enseñanza en contraste con el proceso de aprendizaje. Todo esto con la finalidad de hacer patente las paradojas en el marco de las problemáticas de la educación.

De igual manera, se confrontaron el proceso de aprendizaje con el proceso de enseñanza para responder sobre el papel que cumple el alumno y el maestro en la educación. En este orden de ideas, la pertinencia de analizar la educación bajo el enfoque de la filosofía, recae en la importancia que tiene la educación bajo los enfoques que se han denominado procesos de enseñanza y aprendizaje, pues esta problemática es una continuación de los problemas y de las paradojas que se ha venido desarrollando desde el capítulo primero¹⁶ de esta monografía.

Por consecuencia, se tomó como apoyo algunos textos sobre educación, tales como: Educación en el siglo XXI de Fernando Solana¹⁷, El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa de Francisco Rivas¹⁸, entre otros, con la finalidad de facilitar una ayuda conceptual. No obstante, es de aclarar que estos autores aunque no tienen un enfoque filosófico, hacen un análisis profundo de las problemáticas de la educación. Esa es la razón de su reconocimiento a la hora de tratar los temas ya descritos.

Continuando con la presentación de esta problemática, y destacando nuestra educación actual con referencia a la tradicional, retomé autores como David

¹⁶ En el capítulo primero la temática se expuso bajo la paradoja de la relación de la educación desde el enfoque moderno en contraste con la educación desde el horizonte postmoderno.

¹⁷ Fue Presidente del Fondo Mexicano para la Educación y Desarrollo. Además, miembro del Consejo Consultivo del Parlamento Latinoamericano y de los consejos de diversas empresas y organizaciones culturales. Autor de varios libros y ensayos sobre temas internacionales, de educación, de asuntos financieros y económicos.

¹⁸ Estudiante y catedrático de Psicología de la Educación en la Universidad de Valencia.

Perkins y Estanislao Zuleta quienes se inscriben en esta misma referencia de discusión. Para estos ambos autores la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento y se fundamenta en lo memorístico. Es de resaltar y destacar, que el maestro en este marco de reflexión, aparte de ser una autoridad, es solo un expositor que no funciona como apoyo para los alumnos. El alumno, en consecuencia, deberá construir su mejor ambiente de trabajo, y descubrir la educación y su aprendizaje no como una transacción, sino como un proceso continuo de descubrimiento.

Ahora bien, el tercer capítulo se trabaja tomando la secuencia de los dos capítulos anteriores. Luego de analizar las posturas antagónicas de un problema histórico en el ámbito de la educación y de establecer los rasgos más importantes de un período, es de proceder a contextualizar el discurso pedagógico y con ello realizar una investigación específica de dos épocas marcadas por la tecnología y la globalización.

Pero, ¿será acaso que los proyectos educativos, de estas épocas, se orientan solamente a problemas como la globalización, la universalidad, la singularidad, las tradiciones, la modernidad o la postmodernidad? Es de tener presente que existen otros problemas como son: la competencia y la igualdad de condiciones en el ámbito educativo. Estas cuestiones cada vez más frecuente, y frente a las problemáticas actuales y globales en que vivimos, debido a que estamos sujetos a la escolarización y no hacemos suficiente consideración del sentido propio de la educación. Pero la solución parece ser siempre la misma: reformar el plan de estudios. Y la pregunta por rastrear hace referencia a si ¿es necesario reinventar el plan de estudios? Y si es así, ¿qué ocurre con el discurso pedagógico y las habilidades críticas en los estudiantes?

Es posible que se deba reconstruir la teoría clásica de las ciencias humanas al igual que la teoría de la pedagogía para así posibilitar el conocimiento de las mismas. No obstante, en este capítulo el interés no se enfoca en la reconstrucción de dichas teorías, ni en partir de la teoría del caos para luego

aplicarla a una teoría educativa y de este modo actualizar el discurso pedagógico; sino partir de la paradoja: la educación que forma para la incertidumbre y el ideal del hombre en la educación.

Para el desarrollo del capítulo tercero, se retoman autores como Antoni J. Colom y Joan-Charles Mélich para tener presente la pedagogía y las filosofías educativas en la época postmoderna, así mismo responder si es necesario llegar a reconstruir la teoría clásica de las ciencias humanas y de la pedagogía para posibilitar un mejor conocimiento en nuestra educación actual. Retomaré también autores como Estanislao Zuleta, David Perkins, Francisco Imbernón¹⁹ y Edgar Morin para comprender la dimensión de la Educación en nuestro desarrollo y pretender confrontar la incertidumbre del futuro.

La educación que forma para la incertidumbre y el ideal del hombre en la educación.

1.1. Competencias Laborales

La educación que forma para la incertidumbre parte de una inestabilidad en el mundo productivo y es este mundo productivo o el mundo del trabajo el escenario fundamental para el desarrollo de cada persona de una sociedad. Dentro de este mundo, se comienzan a extender las cualidades, las habilidades y los rasgos fundamentales de los individuos, para que se lleve a cabo su desarrollo de la personalidad en la autonomía y la estabilidad. El mundo

¹⁹ Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Escolar. Ha sido director de la Escuela de Formación del profesorado de la Universidad de Barcelona y de 1996 a 1998 ha sido director del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma Universidad.

Es maestro, licenciado y doctor en Pedagogía, especializado en teoría y práctica educativa. En relación con ello, ha realizado numerosos cursos de formación de profesores de todos los niveles educativos, de formadores, directores de instituciones formativas y de asesores, en España y Latinoamérica.

Ha publicado diversos libros y artículos sobre alternativas pedagógicas y formación del profesorado. Asimismo, ha sido director de diversas investigaciones tanto nacionales e internacionales, así como profesor visitante en varios países de la Comunidad Europea.

Actualmente es profesor honorario de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León.

productivo es una preparación como proyecto de vida, debido a que su intención se dirige a unir al individuo en una esfera social denominada trabajo. No es únicamente el hecho de vincularse una persona a una empresa para laborar, sino la capacidad de generar unidades asociativas, en donde las habilidades y destrezas que ha desarrollado el individuo en su formación se puedan ver reflejas en su desempeño laboral.

Hace algunos años atrás, no parecía necesario comenzar esta formación desde la misma escuela. Pero las exigencias de los tiempos modernos han llevado a la comunidad educativa a pensar en cómo formar a los jóvenes para enfrentar su propia vida y darles instrumentos que les permitan utilizar sus conocimientos y desarrollar las destrezas necesarias para incorporarse al mundo productivo. Por ello, además del desarrollo de competencias básicas y ciudadanas, es indispensable que las instituciones educativas desarrollen en los estudiantes competencias laborales, entendidas como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones, que les conduzcan a trabajar en equipo, lograr resultados en una organización o unidad productiva y los habilite para conseguir un empleo, generar su propia empresa o negocio, mantenerse en la actividad que elijan y aprender elementos específicos del mundo del trabajo.

La noción de competencia, tal como es usada en relación al mundo del trabajo, se sitúa a mitad de camino entre los saberes y las habilidades concretas; la competencia es inseparable de la acción, pero exige a la vez conocimiento. La competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere. Son entonces un conjunto de propiedades en permanente modificación que deben ser sometidas a la prueba de la resolución

de problemas concretos en situaciones de trabajo que entrañan ciertos márgenes de incertidumbre y complejidad técnica.

Más allá de la definición, aunque parezca, no es contradictorio afirmar que las competencias son a la vez un movimiento, un enfoque y uno o varios sistemas. Es decir, constituyen un movimiento porque a sus conceptualizaciones y a sus diversas metodologías recurren crecientemente quienes, desafiados por los cambios tecnológicos y organizativos del mundo productivo, buscan modernizar y profesionalizar las relaciones laborales y la gestión de recursos humanos, así como quienes se proponen establecer vínculos entre la capacitación y los procesos de innovación en las empresas.

La variedad de definiciones y de metodologías para trabajar con las competencias tiene sin embargo una serie de componentes y de orientaciones comunes, por lo que además de un movimiento son un enfoque, o mejor constituyen un movimiento que comparte un enfoque. A la vez las competencias, en aquellos países en que su utilización ha alcanzado mayor desarrollo y eficacia, han generado sistemas complejos, dirigidos a su normalización y certificación, así como a la formación. Entendiendo el desarrollo en el ámbito educativo, un desarrollo encargado de analizar, orientar y dinamizar diversos procesos educativos con relación al mejoramiento de la docencia y a los procesos de innovación curriculares de las unidades académicas, mediante servicios educativos multidisciplinarios, en el marco de las competencias laborales.

El foco de atención de la educación se ha desplazado hacia las calificaciones por competencias, es decir, al conjunto de saberes puestos en juego por los trabajadores para resolver situaciones concretas del trabajo. Parece importante profundizar este concepto en relación a las nuevas demandas del trabajo, no ya pensado desde el ángulo de un determinado puesto, sino desde la perspectiva de familias de ocupaciones que exigen competencias semejantes a

los trabajadores que las desempeñan, para recién después interrogarse sobre dónde deben aprenderlas y cuánto tiempo les lleva dominarlas.

Lo anterior implica que la competencia no proviene de la aprobación de un currículum escolar formal, sino de un ejercicio de aplicación de conocimientos en circunstancias críticas. La competencia hace parte de la misma incertidumbre que afronta la educación, pues no puede asumir el rol de mediar con los mercados laborales:

Cuando el rol este rol se ve transformado, el equilibrio del sistema escolar peligra. Los argumentos que sostienen la crisis escolar son diversos:

- Que la escuela no forma para el trabajo: existe un fuerte discurso social que considera que los objetivos de la escuela han fracasado, ya que ésta no forma para el acceso al mercado laboral (Imbernón, 1999: 19).

Este conocimiento es necesario para la resolución de problemas, no es mecánicamente transmisible. La competencia mantiene un cúmulo de conocimientos tecnológicos previos y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real. De este modo, las competencias, como conjunto de propiedades inestables que deben someterse a prueba, se oponen a las calificaciones, que eran medidas por el diploma y la antigüedad. La definición de las competencias, y obviamente su aprendizaje, exigen entonces acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de educación formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal.

El énfasis en la educación general y en las competencias más amplias que permiten un buen desempeño en el mercado de trabajo y el re-aprendizaje en distintas ocupaciones específicas, puede oscurecer la necesidad permanente de aprendizajes teórico-prácticos técnicos en un amplio grupo de ocupaciones calificadas. En la medida en que todos estos saberes más específicos no sean una acumulación de aprendizajes descontextualizados, sino que puedan ser

actualizados en la vida diaria y en la resolución de situaciones laborales, podremos hablar de competencias específicas para familias de ocupaciones.

De lo anterior se desprende que las competencias así definidas son amplias y flexibles, y se incorporan a través de experiencias sociales distintas, familiares, escolares y laborales. Las competencias, por otro lado, no son patrimonio del puesto de trabajo, sino que son atributos de la persona del trabajador; incorporan entonces elementos individuales y sociales en una trayectoria que en cada caso es única. Esta individualización de las competencias ha llevado a la implementación de sistemas de evaluación acordes, pues, la demanda social emanó fundamentalmente de parte de las empresas, donde el balance es considerado como un instrumento central de la gestión de competencias, especialmente en relación a la capacitación.

Desde la perspectiva individual, el balance representa un aporte para el trabajador para evaluar las competencias adquiridas y pesar sus carencias frente a contextos laborales concretos. Este balance sirve pues de base para los re-aprendizajes a lo largo de la formación continua de una vida laboral prolongada y cambiante como la que enfrentan aquellos que compiten hoy en día en el mercado de trabajo.

1.2. *Educar para el mundo productivo*

La educación posmoderna tiene la variable de la incertidumbre²⁰, y ésta es uno de los elementos constitutivos más importantes de la cultura contemporánea. Partiendo de esta variable, podemos situarnos en el centro de los procesos de cambio que caracterizan en nuestro tiempo el mundo productivo. Dejamos de lado las certezas, las verdades eternas, los determinismos y los actos de fe en la razón como único instrumento posible para acceder al conocimiento. Para

²⁰ La incertidumbre entendida desde Edgar Morin se resuelve en la confrontación con lo inesperado. Es decir, desde un punto de vista histórico la incertidumbre se muestra como el futuro o el mismo devenir. Y desde el punto de vista educativo, la incertidumbre se comprende como desafío que pretende ser llevado a cabo para la reforma pedagógica.

Morin (1999: 76) “aunque conservemos y descubramos nuevos archipiélagos de certidumbre, debemos saber que navegamos en un océano de incertidumbre”. Por tal motivo, la incertidumbre se presenta ante los ojos del observador como fuente de confrontación, de duda, de análisis, con el solo propósito de poder comprender su intrincada dinámica y, quizás, con la lejana idea de poder controlar algunas de sus expresiones.

La incertidumbre educativa se ve afectada en nuestro conocimiento, muchas veces por que el conocimiento no llega a ser pertinente en nuestra sociedad. Por tal motivo debemos asumirlo como proceso de reconstrucción. Antes bien, debemos partir de que “el conocimiento es una aventura incierta que conlleva en si misma y permanentemente el riesgo de ilusión y de error” (Morin, 1921:90). En este sentido, la incertidumbre determina dos posiciones paradójicas y complementarias, entre la utilidad del conocimiento y la pertinencia del mismo. Por un lado, la utilidad del conocimiento apunta al mundo productivo en cuanto medio laboral en donde se puede aplicar lo aprendido. Por otro lado, la pertinencia del conocimiento se enfoca en las cuestiones pedagógicas donde el conocimiento debe apuntar a una realidad compleja y aun *homo complexus*²¹.

Lo anterior lo podemos analizar de un modo más preciso, si partimos de algunas consideraciones sobre el mundo laboral. Según Hanna Arendt, en su libro “La condición humana”, presenta una explicación sobre la condición fundante del ser humano y que está dada por la labor. La labor es identificada con la vida misma, para nuestra autora *la labor es la vida misma*. La labor, desde esta perspectiva, tiene que ver directamente con la condición biológica del ser humano, con su proceso de creación, con su reproducción, su crecimiento y más aún con su desaparición o su muerte.

²¹ El *homo complexus* se define como hombre complejo, Morin lo define como tejido junto, teniendo en cuenta que su complejidad abarca diferentes elementos que lo constituyen (como lo económico, lo político, lo social, lo lúdico, lo sociólogo, lo afectivo, etc.). De este modo la complejidad es la unión entre la unidad del individuo y su multiplicidad de una manera correlacionable.

La labor tiene que ver con la supervivencia del ser humano como individuo y como especie. “La labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida, la condición humana de la labor es la misma vida” (Arendt, 1993: 21). Este concepto de labor, Arendt lo contrapone al concepto de trabajo y encuentra que en el mundo actual, se impuso la labor con todas las implicaciones que esto tiene, especialmente el cambio de valoración de la labor sobre el trabajo. Los ideales del *homo faber*, es decir, los ideales del trabajo que son la perdurabilidad, la estabilidad, la duración, la seguridad han sido reemplazados y en este reemplazo sacrificados a los valores del *animal laborans*, para el cual su máxima expresión es la abundancia. Entonces, es de pensar que en nuestra condición humana vivimos en una sociedad de laborantes en la que se produjo la derrota del *homo faber*. Es decir, se impuso la vida como bien supremo, ocasionando la victoria del *animal laborans*.

El trabajo es lo no natural de la exigencia del hombre, es el mundo de lo artificial, de la creación humana distinto a las circunstancias dadas por la naturaleza. De él se deriva el carácter duradero del mundo. En el marco dado por el trabajo queda circunscrita cada una de las vidas individuales el cual trasciende al conjunto de la vida de los seres humanos, de ahí que: “La condición humana del trabajo es la mundanidad” (Arendt, 1993: 21). En esta medida, en el trabajo el *homo faber* es libre, puede crear y destruir su propia obra, su propia fabricación, situación que no tiene como *animal laborans* u *hombre de acción* que dependen totalmente, uno de las funciones vitales y el otro de los otros hombres.

A pesar de lo anterior, hay una mutua relación de complementariedad entre el *animal laborans* (*Labor*) y el *homo faber* (*trabajo*). El *animal laborans* alivia el esfuerzo del *homo faber* y los hombres que actúan necesitan del poeta, del

artista, de los que hacen monumentos, del *homo faber*²² para que la historia, producto de la actividad, sobreviva llegue a las nuevas generaciones.

En suma, el concepto de trabajo está profundamente relacionado en Arendt con el concepto de construcción del mundo. Por el trabajo, el hombre, en este caso *homo faber*, “fabrica la interminable variedad de cosas cuya suma total constituye el artificio humano” (Arendt, 1993: 157). Por otra parte la labor ata al hombre a la Tierra, lo mantiene sometido y ocupado en la repetición cíclica de la vida, según la interpretación que hace Arendt, con el trabajo, el *homo faber* comienza ya a ser más propiamente humano, a realizar ésta su posibilidad específica de producir un mundo de cosas, sin el cual la acción, actividad fundamental del hombre, no tendría un marco de sustentación (Arendt, 1993: 227).

Para Morin el *homo faber*, se instaura en la dialéctica *homo sapiens-homo demens*. La dialéctica nos muestra que cada sujeto en nuestra sociedad se inscribe no solo en la racionalidad (*homo sapiens*), sino también en la irracionalidad o actividad delirante (*homo demens*). Existen varias dimensiones del hombre que pretenden definirlo de alguna forma. De igual manera el *homo faber* (hombre trabajador) como una de sus dimensiones, se confronta con el *homo ludens* (hombre lúdico), en tanto que el trabajo es tan solo una dimensión más del hombre. Para el *homo faber*, el trabajo es un fin, mientras que para el *homo sapiens*, el trabajo es un medio; sin embargo, Morin da solución en la correlación de esas dimensiones del hombre.

El hombre solo se puede apreciar como hombre y no somos un ser unidimensional, el hombre no puede ser reducido a su rostro técnico de *homo faber*, ni a su rostro racionalista de *homo sapiens*, “es necesario que el rostro humano refleje el mito, la fiesta, la danza, el canto, el éxtasis, el amor, tanto como el ruido, el desecho, la decadencia, la neurosis y el desorden” (Cfr. Morin, 1921: 60-61). El hombre verdadero hay que buscarlo en la dialéctica del

²² El *Homo Faber* significa igualmente, para Hanna Arendt el hombre que hace, crea o fabrica.

homo sapiens-demens, de lo contrario no se podría superar la incertidumbre pedagógica.

Es en este sentido, que la incertidumbre se constituye en un desafío para la pedagogía y el quehacer docente, en la medida en que supone un cambio paradigmático que exige nuevas bases ontológicas, epistemológicas, antropológicas, axiológicas y didácticas de la educación. Es decir, impone la necesidad de una pedagogía diametralmente opuesta a la construida en la modernidad ya que debe ser capaz de responder a unas realidades cada vez más multidisciplinarias, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarias.

Desafíos que son de naturaleza cultural, sociológica y cívica, siendo el más importante de todos la reforma del pensamiento, ya que como apunta Morin (1999: 22): “La reforma del pensamiento permitiría el pleno empleo de la inteligencia para responder a estos desafíos y facilitaría la unión de las dos culturas separadas [ciencias y humanidades]. Se trata de una reforma, no programática, sino paradigmática, que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento [de manera que] la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”. Esta reforma debe llevarnos a reconocer la necesidad de instaurar un nuevo pensamiento, tal que: capte que el conocimiento de las partes depende del conocimiento del todo y que el conocimiento del todo depende del conocimiento de las partes, reconozca y trate los fenómenos multidimensionales en vez de aislar de manera mutiladora cada una de sus dimensiones, reconozca y trate las realidades que son a la vez solidarias y conflictivas, respete lo diverso, al mismo tiempo que reconoce lo único.

El desafío consiste en reconstruir la pedagogía sobre un paradigma distinto al mecanicista, pero también se trata de reorganizar la noción tradicional acerca del conocimiento, asumiendo la perspectiva que sugiere Morin (1999: 27) “el

conocimiento no es insular, es peninsular y, para conocerlo, es necesario volverlo a unir al continente del que forma parte. Por ser el acto de conocimiento a la vez biológico, cerebral, espiritual, lógico, lingüístico, cultural, social, histórico, el conocimiento no puede ser dissociado de la vida humana ni de la relación social”.

De esta concepción se desprenden una serie de implicaciones pedagógicas: En primer lugar, el reconocimiento de que la acción de conocer supone la interacción dialógica y recursiva de múltiples fuentes que van desde lo esencialmente biológico hasta lo socio- cultural, lo cual nos pone en la ruta de un replanteamiento organizacional de las disciplinas y de la manera en que son abordadas mediante la escolaridad. Es decir, se hace necesario romper con el paradigma disciplinar para diseñar propuestas de carácter transdisciplinar o transversales que estén a tono con esta concepción dialógica y recursiva del conocimiento. En segundo lugar, se deben re-examinar las condiciones de producción del mismo conocimiento mediante un enfoque inclusivo que considere todas las formas posibles del conocer sin reducirlo exclusivamente a la actividad racional con la que tradicionalmente se ha asociado el conocimiento científico.

La centralidad del sujeto como entidad aprehendiente; como ser que conoce para hacer, innovar, recrear y repensar, tanto la realidad en la que existe, como en su propia condición. Él es elemento activo fundamental de la nueva propuesta paradigmática. Sujeto que había sido anulado, diluido, masificado y uniformado por la dinámica institucional de la escolarización dentro del paradigma pedagógico de la modernidad.

Esta centralidad del sujeto resulta de la visión compleja de la realidad y del conocimiento, que hace de ellas esferas en constante interacción dialógica y recursiva, de manera que el observador y lo observado, el sujeto y el medio, actúan en una relación dialéctica, transformándose mutuamente. Pedagógicamente, existen una serie de implicaciones que se desprenden de

esta visión compleja de la realidad y del conocimiento. Además de las propuestas por Morin en los 7 saberes necesarios para la educación del futuro (Cfr. Morin, 2001), éstas se pueden resumir en la siguiente afirmación: La misión de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente comprometidos en la construcción de una civilización planetaria. La enseñanza tiene que dejar de ser solamente una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida.

En sustancia se trata de asumir el reto de construir una nueva visión pedagógica en sintonía con los hallazgos más recientes en los distintos campos del conocimiento, pero también de adoptar una nueva perspectiva ética y política que supone el reconocimiento de la multiplicidad, la diferencia y la subjetividad. En este sentido, la labor educativa debe concebirse como un proceso que va más allá de la transmisión y adopción de información, conocimientos, habilidades y destrezas. Debe convertirse en un espacio propicio para el mejoramiento integral de la especie humana bajo el principio de la vinculación con el medio y con la vida.

Educar para la vida es educar para la incertidumbre y el cambio permanentes, es una actitud de sobre vivencia lo que se necesita desarrollar en nuestra población estudiantil. Una nueva actitud que va más allá del tecnicismo o de la adopción de tecnologías de la información. Se trata de transformar la escuela de un espacio de reproducción a un espacio de creación de opciones de crecimiento integral enmarcadas en el contexto histórico, cultural y social.

1.3. *Ideal del hombre en la educación*

Todos los procesos educativos, pueden desarrollar en sus estudiantes competencias laborales, que les permitan incorporarse al mundo productivo. Si

se tiene en cuenta que la institución educativa es en sí misma una organización, es posible desde allí mostrarles a los alumnos elementos propios de la dinámica del mundo laboral. Una institución educativa que desarrolla competencias laborales generales, puede generar una cultura institucional en la que la participación, la generación de ideas, la iniciativa y el contacto con el entorno, hagan parte de la vida cotidiana estudiantil.

El desarrollo de competencias laborales implica un giro para las instituciones académicas, que no tenían la formación para el trabajo como parte de su proyecto pedagógico. También significa un reto para las instituciones, el hecho de ofrecer una formación centrada en destrezas y habilidades para el trabajo en puestos muy específicos, para adaptarse cada vez más a las necesidades y oportunidades del mundo productivo.

En este orden de ideas, las instituciones educativas pueden orientar la formación laboral a través de la definición de su Proyecto Educativo Institucional, reconociendo las potencialidades productivas del entorno y los intereses profesionales de sus estudiantes. También pueden articular esta formación a la práctica pedagógica, incluyendo las competencias laborales al plan de estudios, ubicando los contenidos académicos en contextos laborales y trabajando por proyectos que les permitan aplicar soluciones referidas a situaciones del mundo productivo.

Del mismo modo, las instituciones pueden establecer alianzas con el sector productivo para que sus estudiantes realicen observaciones pedagógicas empresariales y prácticas laborales, así como identificar experiencias para compartirlas, reflexionar sobre las competencias que estas actividades les exigen y determinar oportunidades de aprendizaje y mejoramiento por medio de la transversalidad o transferencia disciplinar. Se refiere a la capacidad de tomar un componente de un área de contenidos e inferir de él sobre otra área de contenidos diferentes. David Perkins (Cfr. 2000), es uno de los grandes investigadores del uso de la transferencia en la educación y la enseñanza. Para

este autor existen tres cualidades obtenidas que se logran durante el proceso de la transferencia:

1. Adquisición de conocimientos en un contexto y su aplicación en otros contextos.
2. Aplicación de estrategias y tendencias del pensamiento en múltiples y diversos contextos.
3. Vinculación entre diversas disciplinas cognitivas, al tiempo que se cristaliza la comprensión de lo que puede aprender infiriendo de unas a otras.

El camino más eficaz para desarrollar esta transversalidad es de competencias es la práctica. Es decir, aunque los talleres de formación en contenidos sobre estas competencias son importantes, lo fundamental es la acción que los estudiantes puedan emprender alrededor de las competencias laborales.

La formación de competencias laborales exige el contacto del estudiante con el mundo real. Las instituciones educativas pueden diseñar y utilizar diversos mecanismos para lograrlo. Están en capacidad de emprender planes de mejoramiento específicos que aseguren una mayor pertinencia de sus programas. Articular áreas académicas y técnicas para una mejor utilización del material didáctico y espacios físicos, como laboratorios y talleres. Posibilitar alianzas con el sector productivo para desarrollar los programas de formación en conjunto y garantizar prácticas empresariales a sus estudiantes.

De forma adicional, es posible fomentar alianzas con el sector productivo para establecer contratos de aprendizaje que beneficien a los estudiantes de más bajos recursos, así como su vinculación por períodos prolongados para el desarrollo de sus prácticas laborales. Las instituciones pueden incentivar a los estudiantes a seguir su tránsito hacia la educación superior, por medio del diseño de planes de estudio por ciclos, módulos o créditos, y la creación de rutas o itinerarios de formación que permitan que los aprendizajes obtenidos en la media, sean homologados y validados en los programas técnicos y tecnológicos de la educación superior.

En este sentido, sólo se acreditarán las instituciones con programas de formación en competencias laborales específicas que demuestren tener un proyecto educativo institucional con enfoque de formación en competencias laborales, un vínculo estrecho con el sector productivo, espacios para prácticas de sus estudiantes, un ejercicio interno de actualización docente, e infraestructura y equipos específicos, propios o en alianza con quienes los tienen.

En síntesis, el desarrollo de competencias implica una articulación de las instituciones educativas con el sector productivo de su entorno local, para responder a demandas específicas y abrir espacios de observación y práctica que les permitan a los estudiantes explorar intereses profesionales y productivos y ejercitar las competencias laborales. Esta formación por competencias es una clara imagen de la educación bancaria en donde el sujeto de la educación es el educador el cual conduce al educando en la memorización mecánica de los contenidos. Los educandos son así una suerte de recipientes en los que se deposita el conocimiento o las mismas competencias técnicas. El educador no se comunica sino que realiza depósitos que los discípulos aceptan dócilmente. El único margen de acción posible para los estudiantes es el de archivar los conocimientos.

El saber y el conocimiento, es entonces una donación. Los que poseen el conocimiento se lo dan a aquellos que son considerados ignorantes. La ignorancia es absoluta, como consecuencia de la ideología de la opresión, por lo cual es el otro el que siempre es el poseedor de la ignorancia. De este modo, a mayor pasividad, con mayor facilidad los oprimidos se adaptarán al mundo y más lejos estarán de transformar la realidad. De este modo, la educación bancaria es un instrumento de la opresión porque pretende transformar la mentalidad de los educandos y no la situación en la que se encuentran.

Ahora bien, la escuela sigue siendo, entonces, el lugar de transmisión de una visión del mundo, parcial, arbitraria, selectiva, que no es la *verdad* sino una

construcción histórica, pero que debe ser transmitida con *fuerza de verdad*, por un maestro o profesora que ya no es el depositario exclusivo del conocimiento, pero que debe poder constituirse como autoridad cultural en la tarea de transmisión de un sentido de la experiencia y del mundo.

La calidad educativa, como transmisión cultural e histórica debe comprender que en el futuro no será suficiente el prestigio merecidamente obtenido en el pasado, sino mecanismos de gestión que le permitan destacar y ser reconocida en nuestro medio y en otros más competitivos como una entidad educativa de calidad. Alcanzar altos estándares de calidad educativa es fundamental, pues, resulta un fin primordial que debe sin lugar a dudas buscarse.

La escuela en su desarrollo pedagógico plantea como finalidad una calidad educativa permanente, para ello, la formación busca producir un buen estudiante en el sentido en que lo plantea Estanislao Zuleta (Cfr. 1985: 28-29). Un buen estudiante será aquel que no le interesa aprender pero sí sacar cinco; que le da miedo perder el año y sólo por esa razón estudia, puede que el tipo de educación actual sea muy malo desde el punto de vista del conocimiento, pero es el ideal para el sistema y sus intereses.

El trabajo educativo puede posibilitar al sujeto saber algo acerca de sus intereses y acerca de las formas culturalmente admitidas o admisibles de concretarlos; puede facilitarle la realización del trabajo de construcción de sus anclajes culturales. Trabajo que necesariamente cada sujeto ha de tomar a su cargo. Se trata entonces de posiciones pedagógicas que cuestionan y pretender al mismo tiempo apostar a la educación que recupera los procesos formación cultural y los articula al mundo.

El desafío que el conjunto de las cuestiones esbozadas plantean a la Pedagogía (Social) y a la educación (social), puede definirse en términos de construcción de plataformas, múltiples y diversas, capaces de dar al sujeto de la educación un lugar de protagonismo en sus procesos de adquisición y

consiguiente apropiación, transformación y uso de los saberes y conocimientos en juego en lo local y lo global, abriendo nuevos espacios para albergar su subjetividad, para dar cauces a sus deseos, para ofrecer oportunidades nuevas. Es decir, oportunidades para dar lugar, para restituir, la dimensión del sujeto.

El afrontar las incertidumbres educativas, mucha de ellas que emanan de nuestro conocimiento es asumir una formación en el conocimiento basada en la pertinencia y en la utilidad de nuestra sociedad. De no ser así nuestra formación es de recurrir a una reconstrucción en nuestra formación y en nuestros conocimientos, de esta forma, la incertidumbre educativa se confronta con los problemas de la sociedad. Nuestro conocimiento debe evidenciar, al igual que lo planteo Morin (Cfr. Morin, 1921: 38-40): un contexto, una globalidad, una multidimensionalidad y una complejidad.

En suma, estas características de nuestro conocimiento apuntan a una información ubicada en una sociedad específica y para unas tareas específicas. Un conocimiento que debe asumir su complejidad y su pertinencia en su entorno. Dejar a un lado la visión unilateral del ser humano por una visión más compleja, habitar en el *homo complexus* aún no devenido, es decir, a juicio de Morin, somos seres infantiles, neuróticos y delirantes al mismo tiempo que racionales, conviviendo en nosotros a la par el *homo sapiens* y el *homo demens*, el *homo faber* y el *homo ludens*, el *homo economicus* y *consumans*, *prosaicus* y *poeticus* y el *homo empiricus* e *imaginarius*, *homo complexus*, como resultado, nuestra identidad es complejidad.

CONCLUSIONES

Luego del desarrollo de las paradojas planteadas para este trabajo, conviene resaltar algunas consideraciones sobre las problemáticas educativas. La educación actual se prescribe a partir de la relación entre las épocas a saber: la modernidad y la postmodernidad, esto es, una relación en donde la educación se construye a partir de la resolución de las paradojas educativas. La educación moderna nos ha propuesto enfatizar en los siguientes aspectos: disciplina, trabajo y moralidad. Sin embargo, la disciplina que es conducida por la voluntad para el desarrollo de la educación, puede impartir orden y buena conducta, en pocas palabras previene y reprime; el trabajo apoyado en las funciones de la disciplina, permite una mejor capacitación profesional. La moralidad estará en todos los aspectos, educar es enseñar moral, corregir defectos, enderezar inclinaciones, formar el juicio, moldear el carácter y procurarle toda la perfección posible.

No obstante, es de tener presente el ejercicio del poder en medio de estos factores modernos. Dicho ejercicio de poder aumenta la docilidad y la utilidad en el ámbito de la multiplicidad, aunque no de manera directa, en campos jurídicos y políticos. Es decir, solo se estiman a los sujetos según unas normas universales, de esta manera, se crea un vínculo privado entre las coacciones diferentes. La escuela es un aparato en donde se somete los mecanismos de objetivación y aumento del conocimiento por medio del ejercicio de poder.

Por otra parte, para la educación posmoderna los métodos educativos y pedagógicos anteriormente empleados no están del todo superados, actualmente no basta con transmitir exclusivamente conocimientos en bruto, sino que es una necesidad la obligación de enseñar a los alumnos a manejar los distintos conocimientos, a pensar con un espíritu crítico e independiente. La postmodernidad ha criticado los panteones del saber, simplemente porque el propio saber cambia de estatuto al cambiar las condiciones sociales y culturales que lo sustentan. Dicha dicotomía se ha pretendido resolver al

replantear los planes de estudios, los procesos de enseñanza y aprendizaje, los modelos pedagógicos de forma axiomática.

A través de las paradojas educativas he podido destacar, de forma natural, todas las incapacidades que dicha resolución plantea. Por un lado, se desea que los estudiantes despierten el afán por la cultura y el saber, que cultiven hábitos de estudio que le permita a cada uno, según su capacidad, aprovechar al máximo lo aprendido. Para ello la reformulación de un plan de estudios no contextualiza el discurso pedagógico, bajo las vertientes de la tecnología y la globalización. Seguirán existiendo las mismas desigualdades sociales y el individualismo, sobretodo en el terreno educativo.

Replantear y fundamentar los procesos de aprendizaje y enseñanza, no garantiza la disolución de la paradoja planteada a partir de la relación maestro-alumno. Parece ser que estamos en un círculo tautológico. No se ha podido replantear la importancia de los ejes de la educación (maestro-alumno), sino por el contrario se han desdibujado dichas figuras en el momento en que surgen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los procesos (enseñanza-aprendizaje) desplazan la figura humana, pretendiendo resaltarla.

En otras palabras, la educación debe *deconstruir* nuestras propias prácticas educativas, facilitando que la educación permita acceder a trabajos de calidad, a participar en las redes por las que circula el conocimiento e integrarse a la revolución de la información. Sin embargo no garantiza dicha vinculación al mundo laboral. Por lo tanto, la educación es crucial para superar la reproducción intergeneracional de la pobreza y de la desigualdad. Su efecto en este ámbito es amplio: mejora el ambiente educacional de los hogares futuros, y, con ello, el rendimiento educativo de las próximas generaciones; aumenta las condiciones de salud del hogar, y permite una mayor movilidad socio-ocupacional ascendente a quienes egresan del sistema educativo, proporcionándoles, además, herramientas esenciales de la vida moderna que eviten la marginalidad sociocultural.

Sin duda, la educación constituye una de las principales áreas de intervención para cortar ese círculo vicioso. Pero para ello se requiere un esfuerzo intensivo en la transmisión de destrezas productivas adecuadas para los sectores de menores ingresos. El sistema educativo deberá, por ende, institucionalizar un estrecho vínculo con la dinámica de los mercados de trabajo, incorporando como coagente al sector empresarial, y contribuyendo significativamente a la movilidad ocupacional de los sectores más rezagados, sin tecnificar la formalidad.

Ahora bien, ¿cómo mantener la formalidad educativa sin llegar a tecnificarla? Es lo que se ha denominado *domesticar lo salvaje*, es decir, implica centrarnos en el aprendizaje del alumno, luego de mostrar los mecanismos de enseñanza. En primer lugar, debe existir una necesidad de conocimiento por parte de los alumnos. Dependiendo de esta necesidad, los alumnos construyen un aprendizaje con sus intereses y bajo la supervisión de un maestro. De este modo, la comprensión aumenta al igual que la acción en los alumnos. Domesticar lo salvaje no es reprimir pensamiento, sino por el contrario, encontrar nuevas alternativas de conocimiento que involucren la participación del maestro y el alumno para un entendimiento del conocimiento de ambos.

En suma, la práctica pedagógica actual, o de tradición moderna, ha observado que los diferentes espacios de socialización y convivencia que nos brinda la escuela, pueden ser el mejor escenario para recuperar y perfeccionar la relación o la interacción entre alumnos y maestros. En la educación sobre todo se han empleado muchos paradigmas para educar, manera por la cual, la educación ha formado en prejuicios educativos, impidiendo transmitir completamente el conocimiento; conforme a esto, se ha dado por terminado muchas etapas del proceso educativo, que se habían considerado lograr en lo denominado plan de estudios.

Al contrastar la realidad con nuestras metas y con los mismos paradigmas, necesariamente nos conducimos a un *sin sentido* frente a los problemas y

frente a las problemáticas de nuestra sociedad. La angustia del presente y la incertidumbre del futuro nos abren a nuevos campos de investigación; es así que la educación no se puede mostrar en una medida de coacción, expresada por la desigualdad que existe entre el maestro y el alumno. En este sentido, el sujeto (alumno) no debería pasar a convertirse en objeto de educación, en la medida que solo reciba conocimientos, sin llegar a entender o expresar lo aprendido. De este modo, la educación se moverá en la zona intermedia entre la mera técnica y la comunicación maestro-alumno, haciendo necesario conocer, entonces, todos los cambios y caracteres establecidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para luego enfocarnos en las necesidades y utilidades de la educación y de la sociedad actual. ¿No hay allí una paradoja preformativa? En tanto que la condición posmoderna detesta la unidad, le apuesta a la pluralidad y a la atomización en las partículas étnicas o personales; quiere desconocer la belleza, la bondad y la verdad, y produce una total inhibición de los juicios sobre lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo bello y lo feo.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ARELLANO, Antonio y BELLO, Maria Eugenia. (1997). *Recuperar la Pedagogía en el Contexto del Discurso de la Calidad de la Educación*. En: Revista Iberoamericana de Educación. Numero 14, Mayo-Agosto 1997.

ARENDT, Hannah. (1993). *La Condición Humana*. Trad., castellano de Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós.

BAUTISTA DE LA SALLE, San Juan. (1997). *Guía de las Escuelas Cristianas*. Manuscritos de 1706. Edición Príncipe de 1720: Perú, 1997.

BRUNER, Jerome S. (1991). *Actos de significado*. Más allá de la revolución cognitiva Madrid: Alianza Editorial.

COLOM, Antoni J. (2002). *La (de) Construcción del Conocimiento Pedagógico*. Barcelona: Editorial Paidós.

COLOM, Antoni J y MÉLICH, Joan-Charles. (1997). *Después de la Modernidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

DELORS, Jacques. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO.

FOUCAULT, Michel. *Vigilar y Castigar*. . México: Siglo XXI Editores, 1976.

FREIRE, Paulo. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

HABERMAS, Jürgen. *Modernidad versus Postmodernidad*. En: Colombia, el despertar de la modernidad: Bogotá, 1993.

IMBERNÓN, Francisco. (1999). *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Editorial Graó–Biblioteca de Aula.

KANT, Immanuel. *Respuesta a la Pregunta: ¿Qué Significa la Ilustración?* (Trad. Rubén Jaramillo). En: Universidad y sociedad: Bogotá, 1986.

KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Editorial Akal. Barcelona. 2001.

LYOTARD, Jean Francois. *Respuesta a la Pregunta: ¿Qué es lo Postmoderno?* En: Colombia, el despertar de la modernidad: Bogotá, 1993.

MORA, Ferrater (1941). *Diccionario de Filosofía*. México: Editorial Atlante.

MORENO, Juan Manuel. *Historia de la Educación*. Editorial Paraninfo S.A.: Madrid. 1986.

MORIN, Edgar. (1921). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. España: UNESCO. Cooperativa editorial Magisterio.

MORIN, Edgar. (1999). *El método, tomo III: El conocimiento del conocimiento*. España: Editorial Cátedra.

PENAGOS, José A. *Filosofía e Historia de la Educación*. Editorial Stella. Colección La Salle: Bogotá. 1968.

PERKINS, David. (2000). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. México: SEP.

PIAGET, Jean. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Editorial Labor, S. A.

RIVAS, Francisco. (1997). *El proceso de Enseñanza/Aprendizaje en la Situación Educativa*. Barcelona: Ariel Psicología.

ROUSSEAU, Juan Jacobo. *Emilio o de la Educación*. Ed. Porrúa. Novaro-México. 1970.

RUIZ, Amando Ramón. *Historia de la Educación y la Pedagogía*. Editorial Poblet: Buenos Aires. 1949.

SOLANA, Fernando. (1999). *Educación en el siglo XXI*. México: Fondo Mexicano de Intercambio Académico.

ZULETA, Estanislao. (1985). *La Educación un Campo de Combate*. En: Educación y Democracia. Medellín: Hombre Nuevo Editores.

ZULETA, Estanislao. (1988). *Educación, Disciplina y Voluntad de Saber*. En: Educación y Democracia. Medellín: Hombre Nuevo Editores.