

INVESTIGACIÓN

La educación como escenario que convalida la minoría de edad en un contexto que pugna por la formación de sujetos críticos¹

Education as a scenario that validates the minor in a context that struggle by the formation of critical subjects

Joan Manuel Madrid Hincapié*

Resumen

El presente trabajo pretende centrar la reflexión en torno al papel de la educación, que si bien se le considera el medio para: “asegurar el bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo económico y la cohesión social en un mundo que vive profundas y aceleradas transformaciones” (Marchesi, 2011, p. 7), al parecer el tipo de individuo y profesional que está forjando la escuela, develan un importante contraste entre el ideal de una educación que en el *deber ser* pugna por la formación integral del ser humano, cuando en el *deber hacer* se rige por los condicionamientos de un sistema productivo que requiere seres ajenos a sí mismos, incapaces de pensar autónomamente, gracias a la autoestima intelectual de quienes enseñan a problematizar la existencia del hombre mediante la regurgitación de textos que estipulan cómo actuar en una sociedad que no existe, lo que convalida según Zuleta (2009), la poca capacidad del individuo de renunciar a su minoría de edad, de rechazar una mentalidad pasiva que recibe las verdades de alguna autoridad, de alguna tradición, sin someterlas a su propia elaboración.

Palabras clave

Educación; Autonomía; Ciudadanía; Formación integral; Globalización.

¹ El presente artículo es resultado de las reflexiones que han girado en torno al proceso de formación del Semillero de formación en actitud investigativa COGNESIS, el cual viene realizándose con estudiantes del grado 11 de la Institución Educativa “Monseñor” Jesús Iván Cadavid Gutiérrez del Municipio de Urao, Antioquia.

* Docente del Área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa “Monseñor” Jesús Iván Cadavid Gutiérrez; Coordinador del Semillero de formación en actitud investigativa COGNESIS; Magíster en Educación Ámbito Poblaciones Vulnerables; Especialista en Formulación y Evaluación de Proyectos Públicos y Privados; Sociólogo; correos electrónicos: joan.manuel1975@gmail.com areacsociales.jivan@gmail.com

Abstract

The present study intends to focus reflection on the role of education, which although is considered to be the medium for: “ensuring the well-being of their citizens, economic development and social cohesion in a world that lives deep and rapid transformations” (Marchesi, 2011, p. 7), apparently the type of individual and professional is the school forged, unveiled an important contrast between the ideal of education which must be struggle for the integral formation of the human being, when the duty to make is governed by constraints of a productive system that requires beings other than themselves, unable to think independently, thanks to the intellectual self-esteem of those who teach to problematize the existence of man through regurgitation of texts that stipulate how to act in a society that does not exist, what validates according to Zuleta (2009), the limited capacity of the individual renounce its minority of age, reject a passive mentality that receives the truths of any authority, any tradition, without subjecting them to its own production.

Keywords

Education; Autonomy; Citizenship; Comprehensive Training; Globalization.

Introducción

En un contexto como el colombiano, la Ley 115 de 1994 establece que una de las finalidades de la educación es procurar que el estudiante desarrolle la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país, lo que desde esta perspectiva se contradice con una historia educativa la cual ha propendido por la formación de individuos que respondan a las características de los contextos impuestos por los grupos de poder del momento.

De este modo el presente artículo se aproxima en un primer momento a esa revisión de los distintos periodos que han conformado la historia de la educación en Colombia, resaltando las características de los modelos educativos con los que se formaron y continúan formándose la población del país; posteriormente el autor se ubica en el actual contexto educativo, en el que se plantean algunas reflexiones en cuanto a las contradicciones que se presentan entre lo que se espera de la educación y lo que acontece —de alguna u otra manera— en las aulas de clase, para finalmente proponer la alternativa de una *educación posnormal*, que procura situarse en los escenarios donde se concibe, significa y reconfigura la realidad social.

Escenario problemático

Algunos estudios Currie (1951) sobre el tema aseguran que los periodos que han conformado la educación en Colombia, se inicia con La Colonia (1550-1820), donde su “modelo” educativo propendió por la formación del sujeto desde una doble concepción, ya que fueron la Iglesia Católica y el Estado Monárquico quienes a través de las leyes divinas y las establecidas por el rey, serían los que determinaron que sólo a través de la obediencia, la sumisión, la austeridad y la resignación podría alcanzarse el reconocimiento de ser hombre, sustancialmente en un estado de súbdito que lo obligaba a obedecer y por lo tanto, su conducta debía ser dirigida por medio de la virtud o por la ley.

En cuanto a La República (1820-1840), la intención de formar a la población con los planteamientos filosóficos de la Ilustración, instauró un modelo educativo que confrontó el teocentrismo con las ideas de libertad, democracia, soberanía, pacto social, siendo el racionalismo el fundamento ideológico que explicaría la razón del dominio sobre la naturaleza y los hombres (Echeverri, 1989), lo que en gran manera instó trascender los valores infundados en la Colonia, puesto que al irlos reemplazando por los principios de la Revolución Francesa —igualdad, libertad y fraternidad—, promovió una corriente de pensamiento que en el corto plazo dio origen a los diversos movimientos independentistas contra la corona española, y cuyo resultado fue la aparición de las repúblicas que hoy componen el continente americano.

De este modo es preciso soslayar que la conformación del país tras su independencia, al ser administrado por abogados, caudillos, terratenientes, juristas y sacerdotes, requirieron de un “ciudadano” obediente y respetuoso de la Ley, portador de valores, principios y lemas patrióticos enmarcados en el aprendizaje de la legislación, la teología y una moral católica sustentada en su fundamento escolástico. Situación que de acuerdo con Botero (2004) y Cajiao (2004), propició la estructuración de un fundamento filosófico que sería aprovechado por la Iglesia Católica, para establecer un modelo de educación que diera respuesta a los requerimientos del país a partir del periodo llamado La Modernidad.

Ahora bien, en lo que respecta al periodo de la Modernidad (1840-1920), el Gobierno, al manifestar su creencia en la experiencia y sabiduría de la Iglesia Católica para tomar las riendas de la educación, permitió que ésta legitimara su supremacía mediante un conjunto de normas eclesiásticas que dirigieron las instituciones educativas, cuyo resultado fue declarar que el nuevo hombre sólo podía alcanzar su madurez y su perfección a través de ella, puesto que debía renunciar a su capacidad racional de comprender y explicar las causas y consecuencias de su naturaleza de una manera racional.

Perspectiva que a juicio de Jaim (1999), Quiceno (2003) y Botero (2004), convalidó la necesidad de regir y controlar las posibles reflexiones a través del modelo cristiano, siendo esta la conducta que debía caracterizar a cualquier colombiano cuando terminara su proceso formativo, por lo que fue preciso “educar” mediante el método Lancasteriano, el cual propendía por una didáctica memorística, repetitiva y una rígida disciplina, en tanto lograra que el alumno aprendiera las buenas costumbres religiosas, la obediencia al Estado, el respeto a la autoridad, el civismo, patriotismo, libertad, justicia, puntualidad, compostura, el manejo de los gestos, el acato a los mayores, entre otros.

En lo que concierne a La Reforma a la Modernidad (1920-1960), la coyuntura política, económica y social de este período concibió de otra manera lo que debería ser la educación, la cultura y la gobernanza, ya que de acuerdo con Nieto (1979), se institucionalizaron las ciencias humanas como discurso y como ciencia experimental, ya que con éstas se pretendía romper con el modelo instruccional del siglo XIX, siendo la primera vez en la historia educativa del país, que se comenzaron a generar reflexiones sobre la necesidad de educar para transformar al propio hombre, más no las causas externas e internas que lo condicionaban.

De ahí que se procediera a introducir otras áreas del conocimiento, entre ellas el pensamiento especulativo, los modelos lógicos, la gramática y el interés por la interioridad, la esencia del ser humano y las facultades del alma, las cuales fueron vistas desde una concepción ética filosófica y no desde la moral religiosa (Botero, 2004).

Modelo educativo que culminada la Segunda Guerra Mundial, se vio confrontado con la llegada de una serie de planes y programas que sustentados bajo la perspectiva del desarrollo, demandaron una clase de educación que propendiera por la búsqueda del progreso económico, haciendo posible que ciertos sectores de la élite colombiana, defendieran la idea de regresar a aquella tradición educativa sustentada en el dogma católico impartido en las escuelas del país, pero con la añadidura de formar para la consecución de la renta a través del individualismo como garante del éxito (Jaim, 1999; Quiceno, 2003).

Dicho de otro modo, lo que en algún momento se concibió como el ideal de formar un buen ciudadano, infortunadamente sería reemplazado por el anticuado papel transmisionista del saber a causa de la diversidad de intereses, y por la lucha a ultranza de erradicar la concepción de entender la educación como una relación activa, observable y experimental que le permitiera al alumno conocerse y de esa manera, acceder a los métodos para la obtención del conocimiento según sus particulares ritmos de aprendizaje (Botero, 2004; Nieto, 1979; Restrepo, 1991).

Situación que según Botero (2004), en el Modelo de Tecnología Educativa (1960-1994), la aparición del Plan Marshall trajo consigo una serie de transformaciones políticas en América Latina, siendo la educación el principal frente de acción, puesto que fue allí donde se comenzó a privilegiar la instrucción para lo productivo, relacionándola con lo tecnológico y lo científico, todo ello enmarcado dentro de un conjunto de programas que harían de ésta, un sistema que respondiera satisfactoriamente a los requerimientos impuestos por organismos financieros internacionales, entre ellos, el Banco Mundial [BM], el Fondo Monetario Internacional [FMI], la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL].

Panorama que en el contexto colombiano, dichas entidades comenzaron a “sugerirle” al Gobierno nacional que era pertinente desarrollar un planeamiento estratégico, que concibiera la educación como una totalidad orgánica, la cual debía comprender y articular todos los procesos y niveles de la enseñanza, hasta el punto de perfeccionar su sistema, por lo que tendría que hilvanar los diferentes factores, tanto cualitativos, como administrativos y financieros, de manera que pudiesen darle a la educación otro tipo de direccionamiento, en el sentido que el individuo llegara a potencializar sus capacidades intelectuales, y a la vez convertirse en un agente participativo en el desarrollo social, cultural y económico del país (Anzola, 1962; Londoño y Mendoza, 2001).

Recomendación que de acuerdo con Martínez, Noguera y Castro (2003), representó para la educación colombiana, además de abandonar el discurso antropocéntrico planteado en el período anterior, la aceptación de una serie de modelos educativos que respondieran a los requerimientos del sistema productivo, dado que su propósito tendría que estar orientado por una función formativa de capacitación, calificación e instrucción para el trabajo, dada la intención de que el país se encaminara hacia la consecución del desarrollo y el progreso económico.

Y en lo que respecta al periodo del Modelo de la Ciencia y la Tecnología, que bien podría decirse comienza a partir de 1994, los fenómenos económicos y políticos que allí acontecen, hicieron que el sistema educativo colombiano se acomodara a nuevos cambios los cuales determinaron el tipo de formación que actualmente se imparte en las escuelas, colegios y universidades del país, si se tiene en cuenta que el *conocimiento* comienza a vislumbrarse como el eje fundamental del desarrollo económico, político y social.

Esto hizo posible la preponderancia de formar un nuevo ciudadano más productivo en lo económico, lo que ha constituido para Álvarez (2003), el propósito de establecer el acoplamiento que redefine los programas curriculares bajo un enfoque por competencias para la formación profesional, gracias a la creencia de que es necesario romper con la tradición, la cultura, el carácter

y la idiosincrasia premoderna que impiden superar el subdesarrollo (Ahumada, 1996), porque con ello puede alcanzarse esa competitividad que requiere el país para afrontar las exigencias de los mercados globales (Oppenheimer, 2010).

El lugar de la educación en el presente contexto socio-histórico colombiano: más de lo mismo

Aunque el anterior escenario problemático permite comprender que en la historia educativa colombiana, salvo el periodo entre 1920-1960, esto es, la Reforma a la Modernidad, se configuró una concepción de la educación como el mecanismo para adecuar al individuo en las dinámicas impuestas, dada la intención de preservar la estructura económica y política que favoreciera la consecución de ciertos intereses, desde este punto de vista, resulta comprensible que el país afronte las problemáticas sociales que actualmente lo aquejan, pues se ha escrito sobre la imperiosa importancia de educar un ciudadano capaz de contribuir a la transformación económica, política y social, desconociendo —o tal vez queriendo pasar por alto— que sus “modelos educativos”, históricamente lo que menos han propendido es por la formación de un individuo sentipensante.

En otras palabras, resulta contradictorio que mientras la escuela² se jacte de consignar en su misión institucional, que su modelo educativo procura el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Congreso de la República de Colombia, 1994), lo cierto del caso es que su “propuesta de educación” se lleva a cabo para “asegurar el bienestar de sus ciudadanos, el desarrollo económico y la cohesión social en un mundo que vive profundas y aceleradas transformaciones” (Marchesi, 2011. p. 7).

Por tal razón el principio que asevera Zuleta, que la educación debe hacer del individuo un ser con capacidades para:

pensar por sí mismo, es decir, la exigencia de renunciar a una mentalidad pasiva que recibe sus verdades o simplemente las acepta de alguna autoridad, de alguna tradición, de algún prejuicio, sin someterlas a su propia elaboración (2009, p. 23).

Es poco probable de materializarlo, puesto que al parecer es más importante seguir consolidando un sistema educativo que responda a los intereses de los medios de producción, si se tiene en cuenta que el “bienestar” y la “cohesión social”, son entendidos desde una perspectiva economicista (Ortega, 2011) y no en términos de resignificación de la persona, esto es, una educación que aparte de lo económico, conciba al hombre como la síntesis de un conjunto de procesos históricos, culturales, políticos, éticos y morales, los cuales determinan el sentido y/o significado de la realidad en la cual se circunscribe.

² Entiéndase por todos los niveles de educación que ofrece el sistema educativo colombiano: básica primaria, secundaria, media vocacional, técnica, tecnológica, superior —universitaria y posgradual—.

Situación que al trasladarse al escenario del aula de clase, pese al surgimiento de estrategias pedagógicas que podrían vislumbrarse como innovadoras, puesto que permiten resignificar el acto educativo desde cada uno de sus protagonistas (Cañal de León, 2002), es lógicamente paradójico que todavía el proceso de enseñanza-aprendizaje parta de la concepción que el:

Alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin el que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes (Zuleta, 2009. p. 19).

Lo anterior permite deducir que el actual sistema educativo que rige el país solapadamente se resiste en constituirse como propio, que responda a las particularidades idiosincráticas de los que habitan el territorio colombiano, puesto que es más importante la formación de sujetos capaces de insertarse competitivamente en el mercado global, específicamente orientados: “al aprendizaje del conocimiento aplicado, que sirve para generar velozmente estrategias destinadas a la obtención de la renta” (Nussbaum, 2010. pp. 21-22), por lo que no es en vano que a los estudiantes se les presente “una realidad que no es la suya y luego les hacen creer que es posible acceder a un mundo lleno de felicidad, porque la preparación técnica que están recibiendo, les ayudará a alcanzarla” (Merani, 1980. p. 20).

De este modo es poco probable que la educación en efecto se constituya como un proceso de formación de “seres autónomos, con capacidad crítica, reflexiva y analítica” (León, 2004, p. 343), cuyos contenidos logren superar que lo “que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante; en otro término, no se le respeta, ni se lo reconoce como un pensador” (Zuleta, 2009, p. 19). Si se considera que está siendo pertinente para continuar sosteniendo el funcionamiento del sistema productivo, asegurar que el futuro profesional sea capacitado para reprimir sus reflexiones, repetir conceptos o términos abstractos, asimilar teorías sin relación alguna con su realidad, investigar lo que no le llama la atención y por supuesto responder lo que el docente quiere escuchar, gracias al atractivo interés de que el país pueda:

Competir en la economía del conocimiento del siglo XXI, ya que sin poblaciones con altos niveles de educación, la región no podrá competir en la nueva era de la economía del conocimiento, donde los productos de alta tecnología –desde programas de software hasta patentes de industria farmacéutica– se cotizan mucho más en los mercados mundiales que las materias primas, o las manufacturas con poco valor agregado y cuya receta para crecer y reducir la pobreza ya no será solamente abrir nuevos mercados sino inventar nuevos productos y eso sólo se logra con una mejor calidad educativa (Oppenheimer, 2010, p. 16).

Propósito de difícil realización, si se agrega que la autoestima intelectual que se ubica frente a las aulas de la academia colombiana, además de seguir convalidando su condición tercermundista (Escobar, 1996), pues no cesa de regurgitar incansablemente las opiniones de los autores de moda, la mayoría de ellos provenientes de lugares que históricamente han considerado a Latinoamérica y por ende a Colombia como países incapaces de pensar por sí y para sí mismos (Villamizar, 1996), sus “métodos” de enseñanza, salvo algunas importantes excepciones, se han caracterizado por reducir el acto educativo al aula de clase, convirtiéndolos en *dictadores* de la misma lección en el mismo recinto, puesto que no puede arriesgarse a desacomodarse lo que plácidamente ha representado la “mejor” forma de enseñar.

Por consiguiente el lugar de la educación en el actual contexto colombiano, como un discurso escrito que irremediamente aspira preparar individuos para el sano y constructivo ejercicio de la ciudadanía, la convivencia, la construcción política de la sociedad, la reconfiguración de la diferencia, la trascendencia de lo autóctono, lo ancestral, lo popular, termina siendo letra muerta debido a que se ha venido confundiendo educación con información, donde el aula de clase se convierte en el escenario predilecto para la exposición de disertaciones magistrales del que todo lo sabe, creencia que se fundamenta en un obstinado sentido de la autosuficiencia académica, gracias a la concepción tradicional que ubica al docente como el único poseedor de la verdad (Botero, 2004; Blanco, 2011; Carbonell, 2002; Jaim, 1999; Valverde, 2012), instando a que sean más importantes e interesantes las discusiones que acontecen por fuera del claustro académico, que desde este punto de vista, se convierte en el –quizás– único espacio donde afloran las reflexiones sin la dañina intención academicista de demostrar quién de sus participantes tiene la razón.

Una inconsideración final

Con base en lo expuesto, es preciso considerar que para un modelo de educación que viene dejando de lado la idea del desarrollo personal basado en la imaginación y en el pensamiento crítico (Nussbaum, 2010), que consecuentemente ha constituido un sistema educativo enfocado hacia el fortalecimiento de un *homo economicus* (Alcoberro, 2006), de forma que se establezca un individuo capaz de establecer nuevas formas de convivir, pero basadas en términos productivos (Torres, 2007), lo que ha propiciado un cierto énfasis por “los logros individuales en pos de un nombre y por ende del reconocimiento público, y lo cual ha conllevado a formar un sujeto individualista, egoísta, arrogante, ambicioso, inequitativo” (Mojica, 1997, p. 76), para muchos puede significar un adefesio sopesar que la educación no necesita las escuelas, no debe disponer de docentes, coordinadores, directores, decanos, rectores, ni mucho menos de expertos que determinan las condiciones con las cuales se debe llevar a cabo el acto educativo.

No obstante pensar en una educación posnormal, en el sentido que su desarrollo se sitúe en los escenarios donde se concibe, significa y reconfigura la realidad social, es decir, hacer de la calle, el barrio, el cementerio, el comedor comunitario, el parque, por mencionar algunos, el sitio donde se establezca esa relación entre la experiencia de vida y los conceptos que estructuran lo teórico, de manera que en un proceso de análisis crítico se redefina dicha experiencia, es probable que se trascienda las figuras de docente y educando, pues se cree que en un mismo contexto social, cada uno de los seres que lo recorren han acumulado una serie de aprendizajes que los convierte en personas suficientemente diestras para compartir los conocimientos derivados de éstos; escenario que a partir de las singularidades de los participantes, se rompe con la figura jerárquica de la “transmisión” del conocimiento, pues se parte del principio que el acto de pensar por sí mismo cobra valor cuando se le problematiza desde la diferencia sin alejarse del lugar que asume el que lo expone.

De este modo lo autóctono, lo propio, sin que ello lo ubique en una condición que evite negar la existencia de fenómenos como la globalización, pero que de igual forma exige asumir posturas que le permitan aproximarse a otras realidades, a otras situaciones sin que por eso se pierda la identidad de la cual se proviene, en una educación posnormal el pensamiento es resultado de las dimensiones del

ser humano, capacidad que determina los modos de su proceder, puesto que no es una consecuencia de los títulos obtenidos, sino que éste es derivado de las condiciones familiares, físicas, afectivas, emocionales, las experiencias vividas, el contexto cultural, idiosincrático, religioso, político, incluso de orden intra e interpersonal, que al catalogarse como unidades de análisis problémico, esto es, las preguntas que lleguen a formularse para establecer el proceso con el cual se pretenderá responderlas, de seguro pensar por sí mismo será un acto individual, pero orientado desde un colectivo que permeado por sus identidades, sus resultados serán más que una resignificación de conceptos, sino una filosofía de vida que equilibra lo que se piensa con lo que se siente y se hace.

Porque de lo contrario, no tiene sentido seguir hablando de la construcción de un pensamiento propio cuando el vigente sistema educativo lo que menos le interesa es educar seres que diseñen, formulen, desarrollen, evalúen y transformen la compleja realidad social colombiana, ya que históricamente se ha propendido por formar individuos anclados a los condicionantes que imponen las élites de turno, gracias a su abnegado apoyo a un sistema capitalista que le conviene preparar no solamente un conjunto de sujetos con determinadas capacidades operativas, sino también con una específica actitud, que según Zuleta (2009, p. 25), básicamente es “la renuncia a toda iniciativa”, esto es, de:

Hacer lo que no le interesa; de competir por una nota, de estudiar por miedo a perder el año. Más adelante trabaja por miedo a perder el puesto. Desde la niñez el individuo aprender a estudiar por miedo, a resolver problemas que a él no le interesan. El capital ha puesto bajo su servicio y control la iniciativa, la creatividad y la voluntad de los individuos. Puede que el tipo de educación actual sea muy mala desde el punto de vista del conocimiento, pero es ideal para producir un “buen estudiante”, al que no le interesa aprender pero sí sacar cinco, y que sólo estudia por el miedo a perder el año (Zuleta, 2009. p. 27).

Sin embargo, dicha perspectiva termina por ser suficientemente ilusoria porque, aunque se reconoce que en la actualidad se han venido formulando una serie de normatividades que en efecto le demandan a las instituciones educativas el cumplimiento de tan magno propósito, tales leyes, decretos, resoluciones, pierden su relevancia si quien orienta el acto educador se resiste a modificar aquellas rutinas con las cuales desarrolla regularmente una clase.

Conclusiones

En la actualidad, pensar por sí mismo se ha convertido en la panacea de la educación colombiana, hasta el punto de considerar que una alternativa para “remediar” los problemas del país, sea que la escuela forme al estudiante en el pensamiento crítico, cuyo resultado pueda verse reflejado en un ciudadano capaz de afrontar los retos que acontecen en la vida cotidiana. Sin embargo dicha perspectiva termina siendo suficientemente ilusoria, pues reconociendo que en la actualidad se han venido formulando una serie de normatividades que en efecto le demandan a las instituciones educativas el cumplimiento de tan magno propósito, no puede desconocerse que tales leyes, decretos, resoluciones, pierden su relevancia si quien orienta el acto educador se resiste modificar aquellas rutinas con las cuales desarrolla regularmente una clase.

Y es que en una realidad educativa como la actual, si en efecto lo que se pretende es la formación de seres pensantes y críticos de lo que acontece en el actual contexto socioeconómico, en primera instancia es preciso que el docente sea formado como un intelectual, de manera que pueda lograr los dominios de la práctica pedagógica, que según Barragán (2012), corresponden al dominio crítico de las concepciones sobre humanidad, de las acciones que lo identifican como profesor, de sus horizontes práticos, técnicos y poéticos, de la teoría que sustenta sus acciones educativas y de los conocimientos disciplinares; pero en una historia educativa donde ha imperado un estilo de enseñanza tradicional, la cual concibe al estudiante como una “tabula rasa”, puesto que el maestro es el “único” que sabe, y lo que expone en el aula de clase es irrefutable, no es extraño que un estudiante crítico sea visto como un riesgo, como una amenaza que pretende desestabilizar la disciplina y el orden, cuando en realidad lo que se está descartando es la posibilidad de resignificar el conocimiento a partir del disenso.

En otras palabras, aunque se siga diciendo que el país necesita de una educación liberadora, que le posibilite al sujeto el desarrollo de capacidades que le permitan el acceso a la ciencia, la técnica, la tecnología y a los demás bienes de la cultura, y mientras la generalidad de quienes educan desarrollen procesos de formación mediante una enseñanza rutinaria, repetitiva, memorística, por lo que habría que aproximarse a aquellas circunstancias que dificultan transformar la práctica pedagógica, si se tiene en cuenta que hay una cierta “resistencia” por aceptar que al estudiante de hoy no se le puede formar como se hacía hace 50 años atrás, razón tiene Román (2003) en mencionar que en una era donde está resultando sencillo responsabilizar “únicamente” al educando por los resultados académicos, es necesario comenzar a revisar que el éxito y/o fracaso escolar en gran manera también depende de la capacidad del docente de transformar lo que diariamente lleva a cabo en el aula de clase, asunto álgido para quienes han optado por la comodidad de enseñar lo que se ha memorizado tras años de ejercer como profesores.

Perspectiva que en definitiva, si lo que se pretende desde el Ministerio de Educación Nacional en respuesta a las exigencias del vigente sistema productivo, es que la escuela rompa con el esquema de enseñanza tradicional, dado el propósito de formar sujetos capaces de pensar por sí mismos, superar la minoría de edad exige mucho más que la publicación de normativas, demanda que quienes buscan ser docentes, reciban una preparación intelectual, de manera que sean unos profesionales de la educación con la habilidad para comprender los procesos de desarrollo del pensamiento en el ser humano; que esté dispuesto a valorar el disenso como una posibilidad para trascender las diversas miradas de la realidad, y que recurra a la investigación formativa para problematizar los fenómenos que estructuran las dinámicas de la sociedad, porque de lo contrario, es poco probable que Colombia cuente con ese ciudadano que con tanto ahínco espera.

Conflicto de intereses

El autor declara no tener conflictos de interés relacionados con este artículo.

Referencias

- Ahumada, C. (1996). *El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana*. Bogotá: Áncora Editores.
- Alcoberro, R. (2006). *¿Homo economicus o idiota moral?* Recuperado de <http://www.alcoberro.info/V1/liberalisme5.htm>.
- Álvarez, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora ¿ya no es necesaria la escuela?* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, Universidad Pedagógica Nacional.
- Anzola, G. (1962). *Notas auxiliares para el curso sobre introducción al planeamiento integral de la educación. Curso de inspectores nacionales de educación*. Bogotá: Escuela de Administración Pública.
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D. F., Gamboa, A. A., y Urbina, J. E. (Comps.). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. (pp. 19-38). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Blanco, R. (2011). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., y Coll, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp. 87-100). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]-Fundación Santillana.
- Botero, C. A. (2004). La formación en valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Universidad de Medellín*, 39(78), 35-56.
- Cajiao, F. (2004). La concertación de la educación en Colombia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (34), 31-47.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal, P. (Coord.). *La innovación educativa*. (pp. 11-26). España: Akal Ediciones.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.

- Currie, Lauchin. *Bases para un programa de fomento para Colombia. Informe de la Misión del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento*. Bogotá, Banco de la República, 1951. [2 vols].
- Echeverri, A. (1989). *Santander y la instrucción pública*. Medellín: Editorial Foro Nacional por Colombia.
- Escobar, A. (1996). *La invención del tercer mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. España: Editorial Norma.
- Jaim, G. (1999). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- León, G. (2004). La educación en el contexto de la globalización. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 343-354.
- Londoño, L. A., y Mendoza, H. (2001). Antecedentes históricos de la educación en Colombia. *Revista Universidad de Medellín*, (73), 9-23.
- Marchesi, A. (2011). Preámbulo. En Marchesi, A., Tedesco, J. C., y Coll, C. (Coords.). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. (pp 7-11). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]-Fundación Santillana.
- Martínez, A., Noguera, C. E., y Castro, J. O. (2003). *Currículo y modernización cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Merani, A. L. (1980). *Educación y relaciones de poder*. Medellín: Grijalbo.
- Mojica, F. J. (1997). La sociedad del siglo XXI. *Revista Educación y Educadores*, 1, 74-89.
- Nieto, A. (1979). *La escuela y la vida*. Bogotá: Editorial Instituto Colombiano de Cultura [COLCULTURA].
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz Editores.
- Oppenheimer, A. (2010). ¡Basta de historias! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro. México: Debate.
- Ortega, J. E. (2011). *La condena hermenéutica: ensayo sobre la filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Restrepo, L. A. (1991). Hacia un nuevo orden mundial. *Revista Análisis Político*, (14), 78-90.

Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 14(1), 113-128.

Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.

Valverde, O. (2012). *Las creencias de autoeficiencia en la práctica pedagógica del docente universitario*. San Juan de Pasto: Editorial Publicaciones Universidad Mariana [UNIMAR].

Villamizar, R. (1996). *Como nos gobiernan en Colombia* (3ª ed.). Cali: Feriva.

Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia* (9ª ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores.