



Alcance de una ciencia de la educación y aporte al proceso de acuerdo de paz

Juan Martín Velasco Mosquera

Doctor en Ciencias de la Educación. Colombia. jmvelasc@unicauca.edu.co

Resumen: es factible y deseable la existencia de una ciencia específica de la educación, diferente tanto de las otras ciencias de la educación como de la pedagogía y de la didáctica. Esto solo es posible si se define un objeto igualmente específico que sea diferente a los objetos de esas otras ciencias. En esta ponencia se enuncia una definición de la educación que permite hacer esa diferenciación. Esa definición sugiere abordar la temática de los niveles educativos como el abordaje de diferentes ámbitos culturales que cubren entre todos el gran espectro de saberes de la cultura nacional y global. La discusión sobre el impacto de la educación en el llamado 'desarrollo' socio-económico lleva a aceptar un círculo en el que la labor educativa parte de una función de sugerencia innovadora a la sociedad pero reconoce que su tarea está ligada a la dinámica de esa sociedad en todos sus ámbitos. De esa consideración se deriva la reflexión sobre el compromiso de la educación en el actual proceso de acuerdo por la paz.

Palabras Claves: educación, ciencia de la educación, proceso de paz

1. Por qué es importante una ciencia de la educación

Hablar de educación es uno de los eventos más corrientes de la cotidianidad social. Todo el mundo se siente autorizado y competente para hacerlo. Y no es ilógico por cuanto la educación es una de las funciones prioritarias y connaturales a la familia, es decir, a nuestro entorno más primario. Como padres, como abuelos, inclusive como hermanos y tíos, somos agentes educativos consuetudinarios.

Pero así como es tema corriente es también un tópico poco profundizado. Cuando uno pregunta más detalladamente sobre él las respuestas se refieren a la escuela o colegio, a los profesores, a las asignaturas, a los problemas de los niños o de los jóvenes, a las carreras



VII Coloquio Internacional de Educación



universitarias. Lo más usual es que se piense que la educación es una preparación para el ingreso a la universidad y que la universidad es la puerta obligada para el trabajo.

Una de las cosas más llamativas es que esa vaguedad existe también en el medio más especializado de la academia. En este ámbito es más corriente la identificación de educación con enseñanza o métodos pedagógicos. De hecho, si se pregunta allí si existe o cuál es la ciencia de la educación la respuesta será la pedagogía, entendida como la ciencia de la enseñanza.

El hecho de que sea un tema común se presta para una confusión sutilmente latente pero de la máxima importancia epistemológica. No es lo mismo ver, hablar y – si se quiere – actuar que saber. El que podamos ver caminar a la gente, hablar de su forma de hacerlo y caminar nosotros no nos da la capacidad de saber en qué consiste y cómo logramos hacerlo. Así como necesitamos de la física para explicar el caminar también necesitamos de una ciencia que nos ayude a saber qué es educar y cómo hacerlo.

Como el tema es no sólo común sino, por ello mismo, de tanta significación y efecto social casi todos los grandes pensadores se han referido a él. Más aún, algunos lo han tomado como objetivo específico de sus reflexiones. Se los reconoce como los ‘grandes pensadores de la educación’¹. Sin embargo, me atrevo a decir que no se ha propuesto una teoría sistemática de la educación. Es cierto que algunos pensadores han presentado obras específicas referidas a ese tema pero la mayoría, si no la totalidad de ellas, se refieren más a didáctica que a educación.

Esto al parecer no tiene conexión con el tema de la paz. Sin embargo – como se verá al final de la ponencia – lo que se entienda por educación y por tanto lo que diga la ciencia de

¹ Véase como ejemplo la colección de artículos de la Unesco <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/publicaciones/pensadores-en-educacion.html>



VII Coloquio Internacional de Educación



la educación tiene serias repercusiones sobre lo que deba entenderse por *educación para la paz*.

2. Implicaciones de la construcción de una ciencia de la educación

La construcción de una ciencia de la educación implica cuando menos dos cosas: en primer lugar, la elucidación de si existe un objeto específico para tal ciencia y, derivado de esto, si el estudio de ese objeto puede emprenderse con una metodología válida consecuente con ese objeto.

Personalmente creo que una de las razones principales por las que no se ha podido construir una teoría sistemática de la educación se debe precisamente a la falta de una adecuada definición de la misma. Aunque todo el mundo parece poder delimitar el campo de la educación, del fenómeno educativo, en general nadie logra definir adecuadamente su objeto. La mayoría hace alusión a la misma como tema de estudio de otras ciencias, por ejemplo, filosofía de la educación, economía de la educación, sociología de la educación, historia de la educación, etc.; o bien la asocian a dimensiones específicas de su alcance, como educación moral, educación política, educación social, educación profesional, etc.; pero no dan razón de qué significa el concepto educación.

La segunda implicación de la construcción de una ciencia de la educación tiene que ver con el método de su elaboración. En efecto, si pretende ser una ciencia entre las otras debe ceñirse a los métodos estándar utilizados en la construcción de las mismas, métodos que se caracterizan por ser rigurosos, sistemáticos, controlables y contrastables.

3. El objeto de la ciencia de la educación

Aclarada así la situación, es hora de abordar la elaboración del concepto de educación que describirá el objeto de la ciencia de la educación.



VII Coloquio Internacional de Educación



Personalmente delimitaría la educación diciendo que es el proceso social mediante el cual unas personas, asistidas por otras con la debida competencia, asimilan, en diálogo, la cultura – o cualquiera de sus aspectos – de la sociedad de referencia en busca de una autonomía realizadora en ella.

El numeral subsiguiente se dedicará concreta y comprensivamente a explicar esta definición. Por ahora concentrémonos en reflexionar cómo este objeto define un campo de estudio específico que legitima la existencia de una ciencia independiente diferente del resto de ciencias sociales.

4. Diferenciación de la ciencia de la educación

La *filosofía* de la educación se preocupa por establecer el *sentido* que la educación tiene para el hombre, para la sociedad y para la cultura.

La *antropología* de la educación estudia las *formas* que ha tomado y sigue tomando la educación en las diferentes culturas.

La *historia* de la educación interpreta los *testimonios documentales* de todos los tipos que las sociedades humanas han dejado como realizaciones educativas a lo largo de su devenir cultural indagando la supuesta concatenación de su sucesión temporal.

La *sociología* de la educación investiga las *relaciones sociales* que se crean al interior de los procesos educativos entre los actores así como las relaciones entre la educación y la propia sociedad y su cultura.

La *psicología educativa* analiza el *comportamiento mental* de la persona humana dentro del proceso educativo y frente a él con el propósito de optimizarlo y evitar traumas y obstáculos que puedan presentarse.

La *política* de la educación abarca tanto la *normatividad* nacional como los *planes* sectoriales sobre el tema, además de un estudio comparativo entre las naciones al respecto.

La *pedagogía* es considerada normalmente como la ciencia de la educación. Esto parece haber sido aceptable mientras la educación estuvo limitada a la *educación básica en los niños*; sin embargo, con la ampliación de la educación a otros ámbitos y con la aparición de



los sistemas educativos regulados estatalmente, que abarcan desde la educación pre-escolar hasta la avanzada y la educación para toda la vida, esta identificación ha perdido su vigencia; de hecho, sería tanto como identificar la medicina con la pediatría.

La *didáctica* está ligada etimológicamente a la *enseñanza*; sería, pues, propiamente, la ciencia de la enseñanza. Como tal se preocupa por los principios, teorías y técnicas que tienen por objeto la mejor manera de enseñar un saber. Desde el punto de vista de la educación, la didáctica es una ciencia aparte que la ciencia de la educación utiliza pero que no la constituye. Más adelante habrá una referencia específica dedicada a su aporte educativo.

5. Explicación de la definición de educación

La educación es un objeto social muy claro. Es lógico entender que la educación sea tema, desde distintos ángulos, de varias ciencias, especialmente sociales². Y así – como se ha visto - habrá historia de la educación, sociología de la educación, psicología de la educación, economía de la educación, filosofía de la educación, antropología de la educación, etc. Se puede hablar, entonces, del conjunto de *ciencias que estudian la educación*. Sin embargo, debe haber una y solo una ciencia de la educación, que dé razón de la educación como tal, que la tematice como su objeto directo. Y sólo a ella compete el nombre de *ciencia de la educación*. Eso solo es posible si existe una clara definición del objeto de esta ciencia. El propósito del presente numeral es precisamente el de analizar detalladamente ese objeto y distinguirlo de otros corrientemente asociados a él.

En el numeral anterior se ha delimitado la educación diciendo que es el proceso social mediante el cual unas personas, asistidas por otras con la debida competencia, asimilan, en diálogo, la cultura – o cualquiera de sus aspectos – de la sociedad de referencia en busca de una autonomía realizadora en ella.

En esta definición se puede identificar ocho componentes fundamentales del concepto que se detallarán a continuación: a) proceso; b) social; c) diálogo; d) educando; e) cultura; f)

² Este es el fundamento del denominado paradigma francés. Véase Zambrano ,p. 51-63



asimilación; g) asistida; h) educador; i) autonomía realizadora. Debido a la limitación de espacio solo se hará una alusión a algunos de ellos

Proceso social

La educación es, en primer lugar, un proceso. Tres notas características destacables en este contexto implica al menos el término proceso: la de gradualidad, la de continuidad y la de proyecto. En esta última se integra con plenitud de sentido el problema del currículo, entendido como proyecto cultural.

La educación es, además, un proceso social. El término social tiene también aquí tres connotaciones colaterales.

Es social, en primer lugar, por *su origen*, por su fundamentación. La educación se impone por ser una necesidad social de supervivencia de la propia sociedad. Sin la educación no sería factible conservar la cultura y, por ende, tampoco la propia sociedad a la que hace posible.

Es social, en segundo lugar, en *su realización*. Es la sociedad la responsable última de ese proceso. De ahí, por un lado, que sea un ‘servicio público’, promovido y vigilado por el Estado; por otro lado, ese carácter de social es el que impone y legitima la participación de la sociedad, en sus diversas instancias, en los organismos de dirección educativa, institucionalizada en los sistemas nacionales de educación³. En este sentido debe entenderse la preocupación de la teoría deliberadora del currículo por la participación de la comunidad en su definición⁴.

Es social, por último, *en su fin*. Aunque el educando sea la persona, el objetivo que se persigue es la educación para la sociedad, para la inserción social del individuo. De hecho, no se es persona sino en la sociedad, como lo reconoce el ordenamiento jurídico.

Diálogo

³ Véase Ley 115 de 1994 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley General de Educación

⁴ WESTBURY, Ian (editor). ¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora. Anuario 2001: Revista de Estudios del Currículum. Ediciones Pomares, S.A, 2002



VII Coloquio Internacional de Educación



Evidentemente, el hecho de ser social conlleva la característica de ser mediada por la comunicación. Pero es mucho más que la simple comunicación, como se verá más adelante. La aclaración etimológica del vocablo puede ayudar a comprender su sentido. Muchos autores hacen derivar la palabra de la conjunción de dos componentes: el prefijo ‘co’ y la base ‘unión’. Sin embargo, se cree preferible hacerla derivar de otra base diferente, a saber: ‘munus’. En efecto, el vocablo ‘munus’ en latín implica don, regalo, dádiva y al asociarla al prefijo ‘co’ toma el sentido de compartir ese don. Es, precisamente, lo que quiere significar en el fondo la vecina palabra ‘comunión’, utilizada exactamente en el contexto religioso para denominar el momento de compartir el pan.

Así, pues, la comunicación hace referencia a una actitud permanente de compartir, en el caso que interesa, una información. El énfasis de la comunicación está, por ello, tal como lo reconoce la moderna teoría de la comunicación, orientada a asegurar que la información o mensaje llegue apropiadamente al receptor, es decir, que tanto la fuente como el destino de la misma compartan la misma información. En este contexto no importa que el receptor esté de acuerdo o no con la información, sino, únicamente, que la reciba tal como el emisor la ha enviado.

La palabra ‘diálogo’, en cambio, es mucho más específica. A diferencia de las anteriores, tiene una etimología directa del griego y se compone del prefijo ‘dia’ y la base ‘logos’. El vocablo ‘logos’ hace referencia a discurso pero con una connotación más exigente: se trata de un discurso con reglas, ordenadamente construido, un tratado. Y el prefijo ‘dia’ enfatiza el carácter colaborativo de esa construcción: todos los participantes toman parte, aportando, en la construcción conjunta del discurso.

Cuando se dice que la educación está asentada sobre el diálogo se hace precisamente insistencia en el carácter colaborativo del proceso social que la constituye. El educando y el educador tienen ambos una responsabilidad particular, indelegable e inseparable, en el acto educativo. Este aspecto del compromiso personal del diálogo es bellamente tratado por el escritor Martín Buber⁵, quien subraya la actitud dual con respecto al mundo: la relación Yo-Tú y la relación Yo-Ello; a diferencia de lo que pasa en la esfera del Yo-Ello, la

⁵ Yaron, K. Martin Buber (2000)



relación Yo-Tú exige un compromiso total. La educación implica un darse total de ambos para lograr el propósito educativo.

Educando

Uno de los términos constituyentes primarios del proceso educativo es, por lógica, el educando. En los comienzos de la pedagogía moderna, como lo afirma Nadorowski, el educando típico fue la niñez⁶. Sin embargo, a medida que se ha ido históricamente incrementando el proceso de socialización la educación ha venido ampliando su acción a otro tipo de actores sociales, de tal forma que la Ley General de Educación colombiana, por ejemplo, la extiende formalmente ‘a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social’⁷.

Personalmente creo que esta ampliación constituye una ‘ruptura’, bajo el sentido de Nadorowski, en la concepción de la educación, que impone una nueva visión de lo que significa la misma. En efecto, esta dejó de ser únicamente ‘pedagogía’ para convertirse en una ciencia de carácter mucho más amplio.

Al educando y al educador se los caracteriza en la definición como *personas*. Una persona es más que un individuo. El individuo es la parte más pequeña de un grupo. Sin embargo, la persona es el individuo pero en cuanto tiene y desempeña un papel social; la persona hace alusión a su papel, lo cual corresponde al significado original de la palabra griega que indicaba la careta con que los actores teatrales caracterizaban su personaje. La educación tiene sentido en cuanto se orienta a que los integrantes de la sociedad, al asimilar su cultura, cumplan una tarea social dentro de ella.

Cultura

Es muy importante hacer destacar esta ruptura en el objeto-contenido de la educación. Si, como se ha afirmado, la educación hoy en día se ha ampliado por fuera de la etapa humana de la infancia es evidente también que el contenido de la misma tenga que variar

⁶ Véase de nuevo Nadorowski en la obra citada

⁷ Ley 115 de 1994, Artículo 1º, inciso tercero



VII Coloquio Internacional de Educación



consecuentemente. ¿Cuál es, entonces, el contenido genérico de la educación, aquello que persigue la educación en cualquier ámbito que se la brinde? La respuesta lógica es: la cultura⁸. Y no caprichosamente, sino por razones sistemáticas.

En efecto, se ha dicho que el propósito de la educación es el objetivo social de mantener la sociedad, de garantizar su supervivencia. Ahora bien, ¿qué es lo que define o identifica una sociedad? Ninguna otra cosa que su cultura, entendida esta no como ‘civilidad’ o ‘buenas maneras’, sino más ampliamente como el conjunto histórico de formas de pensar y actuar compartidas por los miembros de esa sociedad.

Vale la pena recalcar que el objeto de la educación no es la enseñanza de unos contenidos de conocimiento, así sean científicos. El objeto de la educación es la apropiación de una manera de vivir socialmente, una forma de vida que es histórica y variante, que implica instituciones y relaciones, que abarca conocimientos, actitudes, valores, comportamiento, actuaciones, vitalmente articuladas, probadas y compartidas. En una palabra: una cultura.

Y cuando se habla aquí de cultura, no se está refiriendo a una supuesta cultura universal⁹. De ninguna manera. Todo grupo humano, de cualquier tamaño que él sea, por serlo y para serlo, requiere de una cultura que lo identifique y lo realice. Precisamente, su cultura es lo que hace que sea grupo. Una asociación de grupos puede constituir una sociedad, pero para poder lograrlo debe ponerse de acuerdo en ciertas formas de apreciar y actuar entre sí y con el entorno, debe transar una cultura para esa sociedad. Y así sucesivamente. Hasta llegar a una cultura nacional, internacional, global¹⁰.

Precisamente el gran reto que está planteando el fenómeno de la globalización es la construcción de una cultura global. Hasta el momento solo el ámbito económico está tomando la delantera, con la consiguiente crisis de las culturas locales, que aún no están preparadas para enfrentar este diálogo local-global¹¹. El propósito de la educación, dado que es conservar esa sociedad, constituida por los diferentes niveles, no puede ser otro que

⁸ Es básicamente la posición de Morin cuando habla de ‘enseñar a vivir’ en Morin, E. (2002: 49 y sgs).

⁹ Serna A., J. (2001: 2)

¹⁰ Para el planteamiento de una cultura latinoamericana véase Guadarrama G., P., Perelguin, N. (1998)

¹¹ Tres visiones diferentes al respecto se exponen en los libros: Stiglitz, J.E. (2002); Martínez G-T., A.. Una visión interesante sobre su repercusión cultural y educativa puede verse en GUADARRAMA G., Pablo. Discursos educativos y culturales de la globalización para América Latina. En: Revista de la Educación Colombiana, Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia: no. 5 (2002); p. 93-122



el hacer apropiar esa cultura por los nuevos miembros. Nuevos hace referencia aquí a aquellos que todavía no la tienen y quieren, o deben, acceder a ella.

Es lógico que la apropiación de la cultura no puede ser abordada de una sola vez ni por una sola instancia. Son los principios de la ‘gradualidad’ y la ‘secuencialidad’, que fueron impuestos ya desde comienzos de la pedagogía moderna¹². Ellos se manifiestan en y fundamentan, por ejemplo, la distinción de ‘niveles’ que se hacen tanto en la Ley General de Educación como en la Ley de Educación Superior¹³. La pregunta que, consiguientemente, se deriva de aquí y que tendrá una respuesta en otro espacio más adelante, se refiere a cuál debe ser el aspecto de la cultura que debe constituir el contenido de la educación en cada uno de dichos niveles.

Asimilación

El siguiente aspecto de la definición de educación se aborda desde el término ‘asimilación’. Se trata de un concepto tomado en analogía del modelo biológico de la nutrición. En efecto, la asimilación implica el procesamiento del alimento y su conversión en sustancia vital propia. El objetivo final de la educación es hacer que el contenido de la misma se vuelva ‘sustancia vital’ de la vida personal del educando.

Esta conceptualización es definitiva para distinguir, como se enunció antes, la educación de la comunicación. No hay duda, ciertamente, de que la educación está emparentada con la comunicación. Pero no se confunde con ella precisamente por el proceso de asimilación. En el proceso de la comunicación basta la confirmación de la recepción del mensaje para que el proceso quede cumplido. En la educación no basta la recepción del mensaje, ni siquiera la confirmación de la recepción del mensaje: es necesaria la asimilación. Nótese aquí la riqueza del símil de la nutrición: en efecto, implica un proceso personal de procesamiento y de selección metabólica de aquellos componentes indispensables para la vida.

En esto se diferencia, también, de un símil del mundo informático que podría utilizarse para modelar la educación. En efecto, no basta en un computador copiar o recibir un programa

¹² Véase Nadorowski, op. cit.

¹³ Artículo 1° de la Ley 115 de 1994 y Artículos 10 y sgs. de la Ley 30 de 1992



VII Coloquio Internacional de Educación



para que funcione; es necesario ‘instalarlo’. Lo cual implica un accionamiento especial del procesador para poder operarlo. Pero ni siquiera este símil es adecuado para describir la educación, a pesar de ese proceso aparente de acción personalizada. La razón es que, una vez instalado, el programa se ejecuta tal como fue diseñado. En la educación no suceden las cosas así. El educando asimila selectivamente aquello que, como miembro social distinto, es indispensable para garantizar su vida social.

Educador

El segundo término de la relación educativa es el educador. Es este también un elemento formalizado desde el comienzo por el discurso educativo. No hay educación sin educador. Esta ha sido, sin duda, la gran discusión de la metodología de la educación a distancia y de la metodología de la educación asistida por computador. Ninguna de las dos podrá ser educación propiamente dicha si no está de por medio la presencia de la relación personal educador-educando. Los medios de comunicación y los medios informáticos pueden facilitar y quizá hacer más eficiente esa relación pero no pueden reemplazarla.

La cuestión no es sencillamente operativa: es epistemológica. La educación es un proceso ‘social’, tal como se explicó anteriormente. Lo cual no excluye el que pueda haber autoformación. Y aquí se introduce una diferencia, que apenas puede aquí esbozarse pero que será objeto de mayor discusión en otro momento, entre educación y formación.

Tal como lo sostiene la escritora Jerónima Ipland, el concepto de ‘bildung’ (‘formación’) en la tradición alemana, de donde se recoge por la pedagogía tradicional humanista, se refiere fundamentalmente al ‘proceso exclusivamente interior y espiritual mediante el cual el hombre se puede elevar a su verdadera condición humana’¹⁴. Como puede apreciarse, se trata, más bien, del efecto que la educación produce en el individuo y que lo lleva a su autonomía.

De hecho, esta concepción coincide con el sentido etimológico del término latino ‘forma’, que significa figura, imagen, aspecto. Así, por una metonimia de efecto por la causa, se pasaría a designar a la educación como formación. Sin embargo, personalmente se cree que

¹⁴ IPLAND GARCÍA, Jerónima. El concepto de ‘bildung’ en el neohumanismo alemán. Serie Monografías, Editorial Hergué, Huelva, 1998, p. 9



VII Coloquio Internacional de Educación



por claridad conceptual sería muy importante epistemológicamente mantener abierta esta diferencia. Dar forma, que sería el modo verbal correspondiente, tiene un sentido mucho más fuerte de imposición y de ‘instalación’, en la interpretación dada anteriormente, que el verbo educar, que etimológicamente implica solo la acción de guiar (ducere) a alguien desde un sitio o ubicación (e-) a otro. De esta manera sí puede haber auto-formación aun cuando no pueda haber auto-educación. Por lógica, no puede haber auto-formación sino cuando haya un cierto nivel de educación.

Competencia

Un aspecto importante dentro de la definición de la educación tiene que ver con la *competencia* del educador. Nos referimos con ella tanto a la competencia jurídica como a la competencia profesional. Aunque ambas van relacionadas pues la competencia profesional es un requisito para la competencia jurídica es importante distinguir sus alcances.

La *competencia profesional* tiene que ver con la preparación académica que es necesario que el educador obtenga y exhiba en el ejercicio de su labor. Aunque a lo largo de la historia el papel de educador se reservó siempre a personas de cultura comprobada, la exigencia de un título profesional en ciencias de la educación es relativamente reciente, no más allá del último tercio del siglo XX, sin duda como fruto de la importancia dada a la educación en las teorías coetáneas del desarrollo.

La *competencia jurídica* hace alusión al empoderamiento dado institucionalmente al educador por los organismos encargados a nivel social de la educación. No basta la competencia profesional para ejercer la educación; es preciso que la sociedad, como origen y fin de la educación, sea la que determine quién educa, dónde y sobre qué. Ligado a este tema está todo lo referente al sistema educativo, sobre lo cual se volverá más adelante.

Asistencia

Esta observación conduce a otra nota característica de la definición de educación: la ‘asistencia’. Ese es el sentido etimológico de *educar*, a saber, “ex-ducare”: el término ‘ducare’ es el iterativo de ‘ducere’, que es llevar; significa, pues, una acción permanente de ayudar a mover en una determinada dirección; el prefijo ‘ex’, por su parte, da el sentido de



VII Coloquio Internacional de Educación



‘desde’, o sea, desde el sitio o la condición en que se encuentra. Esta nota especifica el carácter de la relación educador-educando.

Es, en primer lugar, una relación ‘asimétrica’. Sólo quien ya posee el nivel cultural puede educar. Su presencia es indispensable para garantizar la adecuada educación del educando. Es el representante de la sociedad para acreditar la educación.

Pero, en segundo lugar, su carácter es asistencial, no impositivo. De hecho, ya se ha hecho anteriormente la diferencia entre ‘instalar’ y ‘asimilar’. En el proceso educativo, el objetivo fundamental es que el educando procese y asimile por sí mismo la cultura. Ahí está, precisamente, la razón de la diferencia entre ‘formar’ y ‘educar’. Y esto abre, con toda la justificación del caso, las compuertas de los métodos activos. Pero, eso sí, con la debida presencia – asimétrica – del educador.

Autonomía realizadora

Lo dicho sobre la asistencia no quiere decir que en el proceso educativo no tenga cabida – y muy importante como educativa – la práctica concurrente de la autoformación. En efecto, la educación debe también educar para la autoformación. Pero debe ser una autoformación asistida, es decir, educativa. En otras palabras, la auto-formación es uno de los objetivos principales de la educación. Esa es precisamente la tesis de la ‘bildung’.

Y esto por dos razones: la primera, porque es el hombre, individualmente considerado, el que ‘vive’ la cultura; no hay cultura sin practicantes y los practicantes son las personas. El objetivo de la educación no puede ser otro que el que el educando ‘se valga por sí mismo’ en el ámbito de la cultura sin la presencia del educador: la educación termina cuando el educando es dueño de sí mismo, pero no con una independencia desenfrenada, sino precisamente autolimitada dentro de los cánones culturales: ése es el sentido etimológico de la autonomía: someterse a la ley por voluntad propia.

Pero hay una segunda razón, de mucho más alcance: porque la cultura tiene que avanzar; la cultura es pasado pero en función de futuro. La terminación latina ‘urus’, ‘ura’ se utiliza para calificar acciones futuras. Es decir, la educación tiene por objeto la cultura, cuya función, a la vez, es posibilitar la acción futura. Pues ya se ha dicho que el conocimiento tiene función vital y la vida es una permanente interacción con el entorno, compuesto, a su



vez, por otros seres en constante movimiento e interacción. La cultura – a diferencia de muchas visiones antropológicas de museo, afortunadamente en vías de desaparición – es fundamentalmente construcción a partir de la conservación. Somos, como dice Prigogine, ‘estructuras disipativas’¹⁵.

6. Diferenciación del concepto de educación

Para complementar el numeral anterior se buscará en el presente apartado precisar dos aspectos importantes relacionados con la caracterización del objeto en cuestión: el primero, la diferencia en torno a otros conceptos que se relacionan con el concepto de educación pero que no coinciden con él; el segundo, la diferenciación de la ciencia de la educación en relación con el propósito de otras ciencias que la estudian.

Quizás el concepto más cercano y más fácilmente utilizado como equivalente es el de *formación*. Ya se hizo anteriormente una alusión a él, pero es importante retomarlo aquí para ahondar más en su diferencia. Este concepto – como ya se dijo – ha sido elaborado principalmente por la escuela alemana, que se refiere a él como *bildung*. El término original parece referirse, por la etimología, al cultivo de la propia imagen, con todo lo que ello representa de esfuerzo personal para adquirir y perfeccionar los rasgos y comportamientos de alguien considerado socialmente ejemplar. Hay que hacer notar que el término es anterior a la implantación de los sistemas educativos formales y, por ende, no hace relación ni a lo que constituye un entorno educativo ni a los medios utilizados en él para lograr la formación; solamente hace alusión al efecto que se desea de ella. Y esa es, precisamente, la noción que hay que rescatar del término: en nuestras palabras, la apropiación de la cultura. Y será Kant quien le asignará propósito y límite a la misma con el concepto de *autonomía*, que no hay que entender como libertad o independencia, sino como la capacidad de tomar decisiones propias o por sí mismo (*auto*: sin la asistencia del educador) pero dentro de la norma, acordes con la moral social, enmarcadas – para decirlo en términos educativos –

¹⁵ En CAPRA, F. (1996:190)



VII Coloquio Internacional de Educación



dentro de la cultura (*nomos*: ley, costumbre, norma). Así, pues, formación no es educación; formación es el propósito de la educación, el fin de la educación.

El segundo concepto más cercano a educación es el de *enseñanza*. La etimología del término enseñar (*in*: adentro; *sign*: signo; *are*: sufijo de acción repetitiva o constante) es muy rica en significados: en su noción más básica se podría entender como la acción de grabar signos, señales en el interior, donde la palabra signo puede referirse a muchas cosas, desde el alfabeto, pasando por conocimientos y comportamientos, hasta toda la cultura. Aun cuando parecería que estamos describiendo lo que es la educación, hay que advertir que el acento está puesto más en la tarea del educador que en el proceso total de la educación. El término enseñanza no dice nada sobre la actitud del educando, donde reside precisamente el objeto de la educación. Sin duda alguna, la enseñanza es una parte importante de la educación, pero no la constituye.

El término complementario de la enseñanza es el *aprendizaje*. Como en el caso anterior, la etimología es bien dicente. Hay una triple composición: *a(d)*, *pre* y *hender*. El significado más primitivo que se puede deducir es el de asir algo que está moviéndose sobre un cuerpo maleable produciendo su escisión. La etimología hace, pues, referencia a tres nociones: a) una acción de búsqueda o aproximación por parte del sujeto; b) una anticipación a un resultado o fin; c) un algo que se está moviendo o desplazando y que está produciendo o puede producir una ruptura o apertura. Tomado en el contexto educativo, donde parece haber prevalecido, toma el sentido de tomar un conocimiento o idea o práctica en el momento en que es impartido(a) y que produce una ruptura con respecto a lo anterior. Se trata, definitivamente, de un evento psicológico en el educando, que involucra su atención y actuación, pero que no llega hasta el compromiso de la apropiación que implica el concepto de formación antes visto. En forma similar a lo afirmado para la enseñanza, el aprendizaje hace parte de la educación pero no la constituye.

Un cuarto concepto utilizado frecuentemente en el ámbito educativo es el de *instrucción*. La raíz *struere* del latín implica el colocar una cosa encima de la otra, acumular; el sufijo *in*, por su parte, alude a lo interior. En términos educativos, la instrucción hace referencia a



VII Coloquio Internacional de Educación



la impartición ordenada de conocimientos, ideas o prácticas por parte del educador sobre el educando. Nótese en esta noción el énfasis en la acción del educador y su parentesco cercano con la enseñanza. En general, la palabra instrucción se utiliza más en el aspecto práctico que en el cognoscitivo, en cuanto la realización de una acción requiere un orden bastante estricto en la ordenación de tareas. De hecho, en lenguaje informático se utiliza para designar cada una de las órdenes que conforman un programa de computador. Como puede apreciarse, el término tiene una connotación bastante mecánica, por lo cual actualmente no es muy aceptada como equivalente de enseñanza ni, mucho menos, de educación. Sin embargo, la educación recurre muchas veces a la instrucción; por ejemplo, en la enseñanza de leer y escribir, en la enseñanza de las primeras matemáticas, en las pautas generales de comportamiento en familia y en la escuela, en el aprendizaje de técnicas y prácticas, etc.

Un quinto concepto relacionado con la educación es el de *capacitación*. Como muy bien lo dice su nombre, el término se orienta fundamentalmente a la creación de habilidades para la realización de determinadas funciones y tareas. Como tal es, pues, más apropiado para preparación laboral específica. Sin duda alguna que a lo largo de la vida ocupacional habrá muchas oportunidades en que se debe recurrir a la capacitación como medio expedito para la introducción o mejora en el desempeño de cargos organizacionales.

Otros dos términos utilizados en el ámbito educativo es el de *docente* y *discente*. El primero deriva del verbo griego *dokeo* que, aunque ha sido traducido como enseñar, tiene un acento adicional de imposición, de obligación, tal como lo revelan las palabras afines *dogma* y *dócil*. El *doctor* es quien tiene el poder – autoridad – de establecer un pensamiento, un saber. En este sentido, el *docente* es el que enseña con autoridad y por ella, con competencia y por ella. De hecho, así ha sido recogido por la Ley General de Educación colombiana. Personalmente creo que, a partir del racionalismo crítico en epistemología y el constructivismo en gnoseología, la enseñanza por autoridad – así sea moral – debe ser suavizada hacia la enseñanza por convencimiento a través del diálogo, como lo sostiene una gran mayoría de tratadistas actuales. Por su parte, el término *discente* proviene del latín *de-scire*, a saber, aprender de alguien, Aunque es rescatable su valor



VII Coloquio Internacional de Educación



epistemológico, no deja de ser problemático su énfasis cognoscitivo, frente a una visión integradora de la educación.

Un término correlativo al de docente es el de *maestro*. Su etimología – del latín *magister*, aunque más cercano puede ser al alemán *maister* – parece referirse al adverbio latino *magis* (más) pero siempre con connotación de saber más, muy seguramente asociado al saber artesanal en los primeros talleres artesanales medievales en los que se erigía como principal el que más sabía, constituyéndose en el *maestro*, lo que le daba la autoridad suficiente para enseñar el oficio. En el ámbito educativo se aplicaría apropiadamente a quien enseña algo por su mayor dominio del tema.

Para finalizar con los términos corrientemente utilizados en el ámbito educativo nos referiremos a los conceptos de *comunicación* e *información*. La teoría de comunicaciones moderna ha sistematizado el tema distinguiendo el *emisor*, el *receptor*, el *mensaje* y el *canal* de la comunicación. La gran preocupación de la tecnología asociada es garantizar la recepción segura, confiable y rápida del mensaje por parte del receptor. Los limitantes de ese propósito tienen que ver con la capacidad del canal y su relación señal-a-ruido. En la educación la comunicación bidireccional entre el educando y el educador – más aún, como se ha visto, el *diálogo* – es fundamental, por lo que la teoría de comunicación es una herramienta de primera importancia. Sin embargo, la educación no puede ni consistir en comunicación ni limitarse a ella. Precisamente por eso, a pesar de lo que se sostiene en muchos escritos y conversaciones, los medios de comunicación masiva no son educativos. Ni su propósito ni su configuración se ajustan al concepto de educación, sin desconocer – como ya se dijo – su valioso papel en ella. Aunque no se limiten a eso, los medios masivos de comunicación son prioritariamente informativos. La *información* es otra categoría que ha recibido mucho tratamiento modernamente, hasta constituir el objeto de una nueva ciencia, la *informática*. Para que haya información es absolutamente necesario que haya un *código*, es decir, un conjunto de signos a los que se les ha asociado un significado; solamente dentro de ese código un mensaje tiene sentido; de lo contrario no hay forma de distinguirlo del *ruido*. Más adelante se verá cómo, en el ámbito educativo, el código mediante el cual se interpreta una información no es otro que la propia cultura. Con todo, la



información no constituye tampoco la educación, pues ésta busca mucho más que enviar o recibir o almacenar una información.

7. Niveles educativos

Los sistemas educativos han formalizado la existencia de niveles educativos. La pregunta obvia es: ¿por qué niveles educativos? ¿De dónde surge la necesidad o conveniencia de los niveles educativos? ¿Qué podría decir la ciencia de la educación al respecto?

Una de las primeras razones que se esgrimieron para ello tenía que ver con la necesidad de adaptar el contenido cultural a la condición especial de los niños a quienes fue dirigida la educación. Sin embargo, se trata de una razón psicológica, no educativa. El problema, aquí, no es tanto cuál es el contenido, sino, más vale, cómo debe ser tratado.

Una razón lógica más plausible desde el punto de vista de la ciencia de la educación es el reconocimiento de lo vasto de la cultura, lo que impone una imperiosa división facilitadora. ¿Qué criterio, entonces, se debe utilizar para esa división? Los pensadores sobre la educación han propuesto varias alternativas. Sin embargo, el criterio actual, al menos en el caso colombiano, es el de la profundidad creciente, como se hace evidente en la construcción de los currículos. En otras palabras, los niveles se determinan por el nivel de profundidad del contenido educativo. Este fue el criterio establecido por Comenio¹⁶.

En principio, bien valdría proponer un cambio acorde con el enfoque cultural del proceso educativo. El cambio tomaría como criterio el cubrimiento de diferentes *ámbitos culturales*. En otras palabras, si la educación tiene por objeto la cultura, la mejor forma de dividirla es considerar diferentes ámbitos culturales. Por ejemplo, la familia, la escuela, la ciudad, la empresa, el país, el continente, el orbe, etc. Además de la variedad de los mismos, el término ‘nivel’ hace alusión a la diferencia de su complejidad cultural.

¹⁶ PIAGET, Jean. Jan Amos Comenius (1592-1670). En: Perspectivas: revista trimestral de educación comparada, vol. XXIII, N. 1-2, 1993, págs. 175-199. UNESCO: Oficina internacional de educación, París, 1999.



VII Coloquio Internacional de Educación



La propuesta de asignación de ámbitos culturales para los niveles educativos es la siguiente: la educación infantil (pre-jardín, jardín y transición) tendría por objeto el conocimiento de su entorno vital, de su propio cuerpo, de sus relaciones básicas y del lenguaje; la educación básica (primaria y secundaria) tendría por objeto la asimilación cultural en los ámbitos sociales y políticos (familia, escuela, agrupaciones sociales, barrio, ciudad, municipio, departamento, nación, bloque regional, mundo, universo); la educación media enfrentaría la introducción a los oficios y ocupaciones del mundo laboral; la educación superior tendría por objeto específico las profesiones; la educación avanzada abarcaría el ámbito selectivo de la ciencia, la religión, la filosofía, el arte y la tecnología como saberes culturales especializados. Habría la necesidad de establecer un nuevo nivel formal, a saber: el post-profesional, que tendría por objeto la educación para toda la vida en el ámbito profesional, es decir, la actualización, la especialización y la cada vez más frecuente re-profesionalización.

Todos estos ámbitos hacen parte de la cultura que sería el eje articulador de toda la educación. Se hace referencia a la cultura local y a la cultura global. Desde la cultura local y global el educando debe asimilar la participación adecuada en los diferentes ámbitos culturales. La razón final de la educación no puede ser otra que esa participación vital que es la razón de toda existencia vital.

El *currículo* – sobre el cual desgraciadamente no podemos extendernos – ha de discriminar lo relativo a los actores, el contenido y las orientaciones didácticas. Una aclaración importante que hacer es que el criterio rector de la caracterización de los niveles no es de orden psicológico; es decir, no se trata de partir de qué *puede* aprender o hacer el educando en un determinado nivel; se trata primeramente de qué espera la sociedad que el educando apropie en ese nivel. La psicología será una ayuda para determinar cómo hay que proceder para que ello ocurra. De igual forma que la didáctica.

8. La didáctica



VII Coloquio Internacional de Educación



A pesar de que no es el objetivo de esta ponencia es interesante hacer una digresión sobre esta disciplina que ha estado tradicionalmente ligada a la ciencia de la educación.

En primer lugar hay que decir que la didáctica no es equivalente a ciencia de la educación. La didáctica tiene por objeto la teorización y la práctica del proceso de enseñanza con miras al aprendizaje. Nótese que no se incluye directamente el proceso de aprendizaje, que es un problema de la biología, de la psicología y de la gnoseología; la didáctica parte del conocimiento de este proceso de aprendizaje para teorizar sobre la mejor forma de enseñar. También habría que decir que no se puede identificar la didáctica con teoría de la docencia, pues el término docencia está íntimamente ligado con la teoría de la educación, mientras que el ámbito de la didáctica es mucho más amplio, ya que la enseñanza puede tener lugar por fuera de los ámbitos formales de la educación. Igualmente hay que diferenciar la didáctica de la teoría del currículo. Esta última es parte fundamental de la teoría de la educación, no así de la didáctica, aun cuando esta puede tomar el currículo como un objeto complejo de la enseñanza.

Se trata, pues, de una ciencia auxiliar de la ciencia de la educación, como son la biología, la psicología, la gnoseología, la epistemología, la lingüística, la filosofía, la antropología, la sociología, etc.

9. Temática de la ciencia de la educación

En este punto es muy importante hacer claridad sobre la distinción entre la temática propia y la temática complementaria dada por las ciencias relacionadas. Por ejemplo, el tema de la personalidad, de la formación afectiva, del desarrollo, de los problemas del aprendizaje, de los problemas del comportamiento grupal, etc., son temas de la psicología de la educación, no de la ciencia de la educación; los problemas del poder al interior de las instituciones y del sistema educativo son propios de la sociología de la educación; los problemas de la organización de las instituciones educativas y de su manejo administrativo son propios de la ciencia de la administración; las relaciones concretas entre las instituciones educativas, el



sistema educativo y el gobierno son propias de la política de la educación. Y así sucesivamente.

La hipótesis de este trabajo es que a diferencia de lo que suele afirmarse en algunos medios académicos sí es posible una ciencia de la educación diferente a la pedagogía que se enfrente a preguntas como las siguientes: ¿tiene sentido una ciencia de la educación? ¿Tiene un objeto específico que la constituya? ¿Es una ciencia o una técnica? ¿Qué diferencia hay entre la ciencia de la educación y la didáctica? ¿Qué aporta la didáctica? ¿Qué es educación? ¿Qué es formación? ¿La educación es formación? ¿La formación es educación? ¿Qué relación hay entre ambas? ¿La educación es enseñanza? ¿La educación es aprendizaje? ¿La educación es enseñanza/aprendizaje? ¿Lo es únicamente? ¿Quiénes son los actores de la educación? ¿Es posible educar a alguien? ¿Quién es el objetivo-usuario de la educación? ¿Tiene límites etarios la educación? ¿Quién puede educar? ¿Qué se requiere para ser educador? ¿Qué relación tiene la educación con la sociedad? ¿Cuál es el fundamento de esa relación? ¿Existe un proceso educativo? ¿Existe un proceso formativo? ¿En qué se diferencian? ¿Tienen sentido los niveles educativos? ¿Qué es un nivel educativo? ¿Por qué se habla de educación preescolar, básica, media, superior, avanzada? ¿A qué se refiere cada una de ellas? ¿Son grados de la educación o algo diferente? ¿Qué significa educación en cada caso? ¿Qué relación tienen entre sí esos niveles si es que la tienen? ¿Qué se entiende cuando se habla de currículo? ¿Qué relación tiene con la educación? ¿Se puede asignar currículos a los niveles educativos? ¿Cuáles serían? ¿Cómo se justifican? ¿A qué se refiere la llamada educación multicultural? ¿La educación de género? ¿La educación de minorías? ¿La actual *educación para la paz*? ¿Cómo abordarlas? ¿Se puede hablar de sistema de educación? ¿En qué consistiría? ¿Cuál sería su estructura y arquitectura? ¿Tiene sentido la educación para el llamado desarrollo socio-económico? ¿Cuál es su alcance real?

10. Educación y desarrollo



Hoy en día es probable que no exista persona alguna que no esté de acuerdo con que el objeto de la vida social – en sociedad – es proporcionar un contexto comunitario de tal forma que todas las personas que hacen parte de esa sociedad logren alcanzar lo que ellos se proponen como una vida satisfactoria. Ese contexto dinámico de condiciones sociales es lo que se ha llegado a conocer con el nombre de *desarrollo social*¹⁷.

Este concepto, sin embargo, es un logro histórico relativamente reciente. Data, en sus primeros elementos, de los inicios de la década de los setenta, fruto de una crítica a la aplicación unilateral en la década de los sesenta del concepto de *desarrollo económico*, basado en la insistencia exclusiva en el crecimiento del producto interno bruto de los países llamados *subdesarrollados*.

No es el propósito de este apartado dar razón de esta evolución, de la que otros escritos dan cuenta más específica¹⁸. El tema, en cambio, que se analizará tiene que ver con el papel que la educación desempeña en el logro de ese desarrollo social.

El problema lo plantean Puelles y Torreblanca en estos términos:

Se ha dicho recientemente que sería difícil encontrar a alguien que en el mundo actual negara la importancia de la educación para la salud económica de cualquier país. Sin embargo, detrás de este aparente consenso, existen múltiples problemas de no fácil solución, tales como: ¿cuánta educación se necesita de cara al desarrollo económico? ¿Quiénes deben recibirla? ¿Cuánto se ha de invertir? ¿Debe darse preferencia a la educación primaria o, por el contrario, los esfuerzos deben centrarse en la secundaria? ¿No es la educación superior un requisito inexcusable para el cambio tecnológico? ¿Cómo conciliar todas estas demandas? ¿Cuánto invertir en ellas?¹⁹

¹⁷ Véase a este respecto ONU, Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, Copenhague 1995, cuyo informe final puede consultarse en: <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/copenhague.htm>. Para la relación entre desarrollo social, crecimiento económico y desarrollo véase ADELMAN, Irma. Falacias en la teoría del desarrollo y sus implicaciones en política. En: MEIER, Gerald M., STIGLITZ, Joseph E. (Editores). Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva. Banco Mundial, Alfaomega, Bogotá, 2002, páginas 91- 124, en especial páginas 116 y 117. Para la visión del desarrollo desde el punto de vista de la tesis, véase más adelante el numeral 8 del Capítulo 1.

¹⁸ Ver, entre otros muchos, MEIER, Gerald M., STIGLITZ, Joseph E. (Editores). Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva. Banco Mundial, Alfaomega, Bogotá, 2002; ESCOBAR, Arturo. La invención del tercer mundo: construcción y reconstrucción del desarrollo. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1990.

¹⁹ PUELLES Y TORREBLANCA, op. cit. p. 1



Por su parte, Margiotta lo expresa así:

Aquí es donde se hace más patente la relación dialéctica entre crecimiento económico y educación, frente a quienes pudieran sostener que uno precede al otro. ¿Cuánto podrá incrementarse el PBN? ¿Qué porcentaje de éste podrá ser asignado a la educación? ¿Qué debe priorizar el financiamiento educativo: la enseñanza básica, la educación secundaria, la universidad? ¿Solamente el financiamiento de los sectores más desfavorecidos? ¿La oferta indiscriminada para todos sin restricciones o condicionamientos? ¿Qué servicios estamos en condiciones de soportar financieramente?²⁰

Estas preguntas, sin embargo, sólo consideran la relación entre la educación y el crecimiento y desarrollo económico, pero no involucran la relación entre la educación y el desarrollo social y, menos aún, la relación entre las tres variables desarrollo económico, desarrollo social y educación, relaciones que motivarían otras tantas preguntas.

La respuesta a estas preguntas requiere, como es lógico, la formulación de un marco teórico que permita ubicar el desarrollo dentro del proceso cultural, al que está íntimamente ligada la educación. Solamente así se podrá establecer de una manera coherente la relación entre educación y desarrollo que permita dar sentido y contestación a las anteriores cuestiones.

Formulación de hipótesis

Con el fin de responder a la inquietud principal a la que responde la presente indagación, manifestada en las preguntas anteriores, se plantean tres hipótesis de trabajo:

- a) La primera establece que a diferencia de lo que se afirma corrientemente la relación entre la educación y la dinámica socio-económica, enmarcada en lo que en la teoría económica se denomina como ‘desarrollo’, no es directa sino mediada por la cultura, de tal manera que se establece entre ellas una influencia que puede representarse recurriendo al siguiente esquema:

²⁰ MARGIOTTA, op. cit. p. 14.

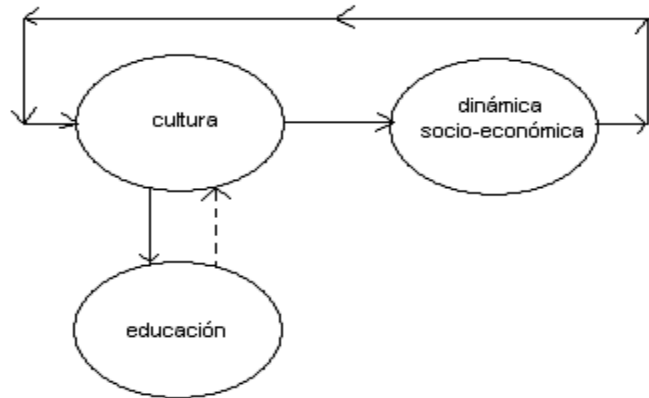


Figura 1: relación entre educación y dinámica socio-económica en relación con la cultura

O quizás, más precisamente,

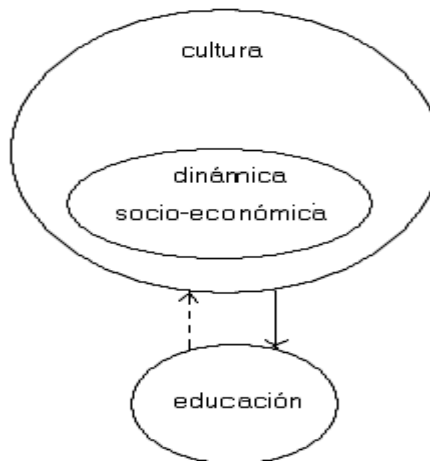


Figura 2: visión alterna de la relación entre educación y dinámica socio-económica en relación con la cultura

Expresada de una manera alternativa, la hipótesis afirma que la educación, por el tipo de relación que se establece entre ambas variables, puede aumentar – en sus aspectos de cobertura, calidad y eficiencia *corrientemente* entendidos – sin que se produzca un aumento correlativo en la dinámica socio-económica (desarrollo); por el contrario, la dinámica socio-económica (desarrollo) – no puede variar sin que se dé un cambio correlativo de la educación que afecte, en diversa medida, los aspectos antes señalados.



- b) La segunda, apoyada en la primera, se aventura a afirmar que la razón principal de la ausencia de efectos transformadores en la dinámica socio-económica existente en los llamados países ‘subdesarrollados’ no se debe fundamentalmente a una relación estructural, cualquiera que ella sea, entre educación y dinámica socioeconómica sino que hay que atribuirla a un componente cultural más básico ligado al modelo capitalista de la economía – el principio rector de la primacía del beneficio del capital como criterio motor de la dinámica socio-económica –, el que es necesario repensar – ampliándolo – para tomar como criterio de retribución la contribución de la participación personal a la productividad general de la red de actores sociales, de tal manera que el beneficio al capital sea sólo una de las formas de retribución a esa participación personal.
- c) La tercera y última hipótesis plantea la necesidad de reformar la concepción del (de los) sistema(s) educativo(s) sobre la base de considerar diferentes *ámbitos culturales* como objeto de los niveles educativos, trabajados como componentes de un *currículo integrado* que tiene como meta la incorporación activa del estudiante al proceso sociocultural local y global.

Como puede apreciarse, la primera y la segunda hipótesis están relacionadas directamente con el papel que el modelo teórico del proceso cultural que se pretende construir le atribuye a la educación respecto a la dinámica socioeconómica y la tercera se refiere a una propuesta curricular que pretende responder y reflejar en la práctica los planteamientos teóricos considerados en el modelo. En otro documento se hace una sustentación detallada de estas hipótesis²¹. Por ahora lo importante es tomarlas como un paso para el análisis que se hará sobre el tema de la ponencia.

11. Implicaciones sobre la educación para la paz

Hasta el momento me he detenido en consideraciones sobre la definición de educación y los alcances que esta definición tiene en su relación con la cultura, lo que constituye el objeto

²¹ Se está hablando del libro en preparación *Reflexiones sobre una ciencia de la educación*



VII Coloquio Internacional de Educación



de la ciencia de la educación que se deriva de ella. Ahora es el momento de reflexionar así sea someramente sobre las sugerencias que esta ciencia de la educación ofrece relativas al proceso de paz.

Lo primero que hay que reconocer es que siendo este proceso de paz un proceso político de hondas repercusiones sociales que implican a su vez hondas transformaciones culturales la educación no puede estar ajena a él, más aún, la educación se ve retada y arrastrada por él.

La pregunta, sin embargo, es qué acciones debe asumir el sistema educativo como sistema²² para estar a tono con esas transformaciones. Es de trascendental importancia afirmar que las acciones no pueden tomarse de una manera aislada por algunas de las instituciones que componen el sistema o al arbitrio de lo que a ellos se les ocurra aisladamente. Debe haber una concertación nacional al respecto. Y cuando digo concertación nacional no me refiero solo a las universidades públicas o privadas ni a las instituciones de educación superior en general ni a las instituciones de educación media y básica ni a la educación preescolar. Me estoy refiriendo a todo el sistema, dimensionando cada nivel educativo el impacto del proceso sobre él y proyectando acuciosamente sus acciones englobadoras y particulares. El ‘sí’ y el ‘no’ dado en el plebiscito a los acuerdos de La Habana significan una profunda revolución cultural, que el sistema educativo debe como sistema analizar, valorar y asimilar. No se trata sólo de ‘acoger’ a los ‘contraparte’. Se trata de definir con ellos y entre nosotros el nuevo país que se inicia. La presencia activa de ellos en la estructura nacional tiene que sentirse como un impacto que nos sacude a todos así la proporción poblacional parezca indicar lo contrario. De esta observación se deduce que dada la definición de la educación y su relación con la cultura y por tanto con todas las estructuras e instituciones sociales el sistema educativo no puede ni debe abordar solo el problema, tal como se ha discutido en el numeral anterior. La respuesta tiene que ser de orden institucional nacional. La ventaja del sistema educativo es que por tarea le ha sido asignado el cultivo y difusión del conocimiento científico y tecnológico, lo que representa un hándicap cultural pero también una alta responsabilidad. Pero no puede menos que reconocer que la solución de

²² El corto espacio de una ponencia no nos ha permitido ni siquiera enunciar este importante tema que se desarrolla extensamente en el documento en preparación del que se han tomado los tópicos de la ponencia



los problema no está tanto en lo que se sepa sino en lo tanto que la sociedad se valga de ello para aplicarlo en su logro. De acuerdo con lo dicho el círculo educativo procedente es educación (iniciativa) – sociedad (implementación) – educación (formación).

12. Conclusión

A pesar de las opiniones en contrario, es factible y deseable la existencia de una ciencia específica de la educación, diferente tanto de las otras ciencias de la educación – la filosofía de la educación, la psicología de la educación, la antropología de la educación, la historia de la educación, la sociología de la educación, etc. – como de la pedagogía y de la didáctica. Esto solo es posible si se define un objeto igualmente específico que sea diferente a los objetos de esas otras ciencias. En esta ponencia se ha enunciado una definición de la educación que permite hacer esa diferenciación. Esa definición sugiere abordar la temática de los niveles educativos como el abordaje de diferentes ámbitos culturales que cubren entre todos el gran espectro de saberes de la cultura nacional y global. La discusión sobre el impacto de la educación en el llamado ‘desarrollo’ socio-económico lleva a aceptar un círculo en el que la labor educativa parte de una función de sugerencia innovadora a la sociedad pero reconoce que su tarea está ligada a la dinámica de esa sociedad en todos sus ámbitos. De esa consideración se ha derivado la reflexión sobre el compromiso de la educación en el actual proceso de acuerdo por la paz bajo esas mismas características de dinámica cultural.

Bibliografía

Adelman, I. (2002). Falacias en la teoría del desarrollo y sus implicaciones en política. En: MEIER, Gerald M., STIGLITZ, Joseph E. (Editores). *Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva*. Banco Mundial, Bogotá: Alfaomega.

Capra, F. (1996). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.

Escobar, A. (1990). *La invención del tercer mundo: construcción y reconstrucción del desarrollo*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.



VII Coloquio Internacional de Educación



Guadarrama G., P. Perelguin, N. (1998). *Lo universal y lo específico en la cultura*. Santa Clara, Cuba: Universidad Central de las Villas; Santafé de Bogotá: Universidad Incca.

Hardt, M. y Negri, A. *Imperio*. (2002). Buenos Aires: Paidós.

Ipland G., J. (1998). *El concepto de 'bildung' en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.

Martínez G-T, A. (2000). *Economía política de la globalización*. Barcelona: Ariel

Meier, G. M., Stiglitz, J. E. (Editores). (2002). *Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva*. Bogotá: Banco Mundial, Alfaomega.

Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento: bases para una reforma educativa*. Buenos Aires: Nueva visión.

Piaget, J. Jan Amos Comenius (1592-1670). (1999). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, N. 1-2, 1993, págs. 175-199. París: UNESCO: Oficina internacional de educación.

Serna A., J. (2001). Postmodernidad y giro lingüístico. *Revista de Ciencias Humanas*, No. 27. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Stiglitz, J.E. *El malestar en la globalización*. (2002). Bogotá: Taurus.

Unesco. Consultado en agosto 2016 en <http://www.ibe.unesco.org/es/servicios/documentos-en-linea/publicaciones/pensadores-en-educacion.html>

Westbury, I. (editor). (2002). ¿Hacia dónde va el curriculum? La contribución de la teoría deliberadora. *Anuario 2001: Revista de Estudios del Curriculum*. Barcelona: Pomares.

Yaron, K. Martin Buber (1878-1965). (2000). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII, N. 1-2, 1993, págs. 135-147. París: UNESCO: Oficina internacional de educación.

Zambrano L., A. El paradigma de las Ciencias de la Educación en Francia y el lugar de la Pedagogía: génesis y contemporaneidad. *Itinerantes, Revista del área de currículo del doctorado en educación de RUDECOLOMBIA*: 2004, número 2: Cultura, Educación y Formación, 51-63. Popayán: Doctorado en Ciencias de la Educación.