

## EDITORIAL

### EDUCACIÓN

#### Más allá del porqué y el para qué

Estamos en el siglo del saber. Cada día nos enfrentamos a la cruda realidad de una cotidianidad plagada de exigencias no sólo personales y laborales sino también académicas. Asimismo, las naciones están dando vuelta de tuerca hacia un constante compromiso epistemológico, con lo cual pretenden que sus actores e instituciones relacionados con la producción científica y tecnológica promuevan nuevos y mejores espacios de discusión en torno a los distintos saberes. En este contexto de la actual sociedad del conocimiento, siguiendo las palabras de Gómez Buendía (1998), el paradigma actual de la educación está sufriendo importantes transformaciones tanto en su forma como en su estructura interna. Aparecen entonces dos preguntas, que aunque ya han sido planteadas desde los tiempos de los sofistas, pasando luego por Sócrates (Roa, 1999), Kant (Burgos, 2007) y más recientemente por Habermas (Roa, 1993), adquieren ahora tonalidades un tanto distintas: *¿por qué y para qué educar?* Sin embargo, antes que intentar ofrecer respuestas a estas preguntas o reconstruir las que han expuesto los pensadores mencionados, nuestro interés desde la Filosofía de la Educación, la Psicología Educativa y otras ciencias de la educación debería centrarse en dar respuesta a otra cuestión: *¿Cómo educar?*

En 1784, cuando Kant pone en escena su visión del proyecto de la modernidad, o en otras palabras, el proyecto de la Ilustración, propone una

nueva forma de pensar la educación. Para él, sólo a través de la educación podremos construir un mundo mejor. Según Burgos (2007), para Kant la educación debe ser el mecanismo que permita al hombre perfeccionarse, liberarse, emanciparse, ser autónomo, hacerse mayor de edad, *ser humano*. Por otra parte, Jürgen Habermas, otro de los filósofos más influyentes de la modernidad, propone que la educación “debe entenderse como un proceso de interacción y comunicación entre sujetos, que poseedores de un acervo cultural, buscan ser reconocidos como tales” (Roa, 1993: 27). En este sentido, la educación, antes de estar circunscrita a una conciencia trascendental, como lo supone Kant, debe promover una racionalidad pluralista y diferenciada que permita situar la razón en relación con el contexto social y cultural. De esta forma, el proyecto de la educación, para Habermas, debe buscar, a través del diálogo entre las vivencias, tradiciones, lenguaje y acciones de los sujetos, la construcción de un sentido del mundo (Roa, 1993).

De acuerdo con Gómez Buendía (1998), en el siglo XXI la educación está llamada a velar por intereses tanto *individuales como sociales*. En el caso de los primeros, la educación tiene las siguientes funciones: a) permitir la socialización, transmisión de la cultura y el desarrollo de la personalidad; b) formar para el trabajo, siendo la escuela el ente formador de la empleabilidad; y c) formar ciudadanos comprometidos con el desarrollo científico y tecnológico. Si analizamos estos tres puntos a la luz de la filosofía de Kant, podemos ver que hoy día este paradigma sigue dominando el pensar en una educación como “un fenómeno socio-cultural e histórico de carácter intergeneracional” (Burgos, 2007: 20), que tiene como propósito fundamental lograr un mundo mejor a través del perfeccionamiento de la humanidad. Por otra parte, en cuanto a las funciones sociales de la educación, Gómez Buendía hace alusión a tres puntos, no menos importantes que los anteriores: a) la integración nacional, entendida como un proceso de socialización de la cultura nacional (lengua, mitos colectivos) a través de lo que él denomina una “inteligencia social” (p. 22); b) crecimiento de la economía nacional; y c) la superación de la pobreza. Aquí podemos observar que la propuesta habermasiana está implícita, al menos, en la primera función social que comenta Gómez Buendía.

Por lo expuesto, podemos observar que hoy siguen vigentes algunos de los más valiosos aportes de las propuestas filosóficas de Kant y Habermas en el marco de la reflexión sobre el porqué y el para qué de la educación. Pero, ¿de qué nos sirve tener claridad sobre estas preguntas? Si bien ambos paradigmas pueden dar respuesta a un porqué y a un para qué, no precisan en el cómo educar, y aunque Habermas propone la *acción comunicativa* como una posible respuesta a esta pregunta, no contiene todos los elementos necesarios para que la educación logre todos sus propósitos. Interacción y comunicación; indispensables pero no suficientes. Es fundamental que pensemos en las dos primeras preguntas, pero sin duda nada nos garantiza que tener claridad sobre ellas permitirá a las naciones, especialmente a las que están en vías de desarrollo como nuestro país, cumplir con las demandas de la actual sociedad del conocimiento. El propósito de la Filosofía de la Educación y de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología Educativa, entre otras) debe ser el encontrar respuestas a esta última pregunta.

Pero alguien podría preguntarse: ¿las Ciencias de la Educación, como por ejemplo la Psicología Educativa, no han dado respuestas a esta pregunta? En parte sí y en parte no. El trabajo como investigador de los problemas de la psicología, específicamente de los relacionados con la educación, permite conocer a profundidad varios de los modelos psicológicos y psicopedagógicos que se han desarrollado en los últimos cien años, cuyo objetivo ha sido responder a cómo enseñar y cómo aprender (para una información detallada de varios de estos modelos véase Marchesi, Coll y Palacios, 1992; Pozo, 1999). Si tuviéramos que decir si estos modelos han generado teorías y prácticas que responden al *cómo educar conocimientos*, la respuesta sería la primera; pero si pensáramos en ellos como *propuestas educacionales modernas* que permitan al hombre alcanzar los propósitos que desde la Filosofía son fundamentales para la educación, la respuesta sería la segunda.

Contextualizando, en Colombia las políticas de educación presentan algunos matices importantes de lo que podemos considerar una visión *moderna* de la educación. Según los lineamientos que regulan las leyes educativas colombianas, el propósito de la educación en nuestro país es dar un giro significativo hacia aspectos influyentes en los procesos de

enseñanza y aprendizaje tales como la familia, la comunidad, la sociedad, la cultura, los medios de comunicación, las instituciones laborales, entre otras (Pacheco, 2001). No obstante, aunque este propósito es fundamental, no se refleja en la realidad actual de los modelos de evaluación ni en las actuaciones de docentes y estudiantes colombianos.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006), los resultados de las pruebas estatales de evaluación docente, así como los de las pruebas ICFES y ECAES, muestran un panorama preocupante en cuanto a la calidad académica de docentes y estudiantes de nuestro país. De 275.000 docentes evaluados entre 2004 y 2005, menos del 34% cumplieron con los estándares mínimos de calidad; y en las pruebas ICFES y ECAES las medias nacionales estuvieron alrededor del 50% en todas las áreas de conocimiento. Estos resultados dejan claro, por una parte, que seguimos insistiendo en utilizar modelos descontextualizados de evaluación que no permiten un verdadero proceso educativo (o lo que llamaría Kant un proceso humanizante), y por otra parte, que en la educación de conocimientos científicos tampoco estamos haciendo las cosas muy bien que digamos.

Uno de los problemas que han disimulado los modelos psicológicos y psicopedagógicos desarrollados desde la Psicología y la Pedagogía, así como desde otras ciencias de la educación, es la puesta en contexto de sus planteamientos teóricos y prácticos. Debido a la exagerada “limpieza experimental”, los resultados de las investigaciones en temas relacionados con la educación normalmente no informan acerca de las prácticas actuales de enseñanza y aprendizaje en relación con los modelos que se construyen a través de ellas (Duit y Treagust, 2003). En un intento por hacer ciencia a través de la generalización de datos, estos modelos han desacreditado, en la mayoría de los casos, el papel fundamental del contexto cultural, social, histórico, político y económico en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Y aunque son pocos los modelos que desde posturas socio-constructivistas intentan poner en contexto sus teorías y prácticas educativas, en Colombia parece que son desconocidos por muchas instituciones y maestros. Este tipo de distanciamientos contextuales ha impedido el desarrollo de un proyecto educativo auténticamente moderno en nuestro contexto (Suárez, 2007).

En conclusión, podríamos decir que en nuestro país los lineamientos educativos que hay sobre el papel son modernos (o al menos lo intentan), pero las realidades educativas muestran lo contrario. Creo fuertemente que una importante reflexión sobre esta problemática, no sólo en Colombia sino también en otras naciones, debería estar dirigida a prestarle más atención al cómo educar. Este debe ser el gran reto tanto de la Filosofía de la Educación como de las ciencias de la educación. Sólo a través de diseños contextualizados que puedan responder a esta pregunta podremos materializar las respuestas que ya conocemos acerca del porqué y para qué educar.

MAURICIO A. HERRÓN GLORIA

*Psicólogo, Universidad del Norte*

*Joven Investigador Colciencias 2006*