

VELASCO, Juan Martín. El problema económico y su incidencia educativa. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.1 (Julio-Diciembre de 2004). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2004 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

EL PROBLEMA ECONÓMICO Y SU INCIDENCIA EDUCATIVA

Juan Martín Velasco Mosquera

jmvelasc@unicauca.edu.co

Departamento de Electrónica, Instrumentación y Control
Universidad del Cauca
Popayán - Colombia

La educación tiene un compromiso cultural. Una parte fundamental de la cultura es el proceso económico de la producción y distribución de satisfactores culturales. Pero no puede haber una educación coherente si los criterios del proceso económico son, como la mayoría de los autores lo reconocen, ineficaces para resolver el problema económico. En el documento, a partir de un modelado alternativo del proceso económico, se presenta una propuesta de criterio de participación social diferente al actualmente en boga, derivado del concepto de sociedad como red de actores culturales. En consonancia con esa visión, se reconceptualizan los términos de cultura, educación, formación, proceso educativo, currículo, relación educativa, pedagogía, didáctica, y se estudia la relación educación – desarrollo social, tomando como estrategia metodológica el impacto de la educación en el proceso económico. Como paso consecutivo, se esboza una propuesta curricular para los diferentes niveles educativos contemplados por la Ley General de Educación..

1. Introducción

El tratamiento de la relación educación-sociedad no es nuevo. De hecho, es casi inherente al concepto de educación el derivar y estar orientada, a la vez, a la sociedad. Sin embargo, esta relación debe ser analizada mucho más profundamente de lo que ha sido corrientemente, superando la común reducción a tres objetivos tradicionales: la llamada socialización básica, la preparación para el empleo y la preparación para la universidad.

En el presente trabajo se pretende enfocar el problema desde presupuestos más generales, tomando partida desde el concepto fundador de cultura, en el que se enraza naturalmente el de desarrollo y el de educación. Desde este punto de mira, se deriva el concepto de currículo y su alcance multifuncional y pluriobjetivo.

2. El hombre

Al hombre no se lo puede entender sino dentro de la cultura. Para poder entender esta imbricación es necesario retroceder hacia un presupuesto anterior, la propia concepción del hombre.

El hombre es, fundamentalmente, un ser vital. Ser vital implica una organización especial del ser que le permite ser autónomo, en el sentido de “mantenerse a sí mismo organizado”¹. Su quehacer básico es, entonces, la “supervivencia”. Pero en su supervivencia el hombre no es autosuficiente. El hombre requiere para subsistir de algo que no está en él. Necesita de algo que está en el “entorno”. El hombre es, pues, fundamentalmente acción, y acción sobre el entorno en busca de la supervivencia. El ser vital implica, entonces, el “tenérselas que haber” con el entorno.

Esto implica “conocer” de alguna forma el entorno. Esta implicación es la que lleva a Maturana a sostener que todo ser vital tiene conocimiento. No vamos a entrar, por ahora, a investigar qué es ese conocimiento y cómo se produce. Aceptemos, por ahora, que la supervivencia vital implica el conocer el entorno. El hombre conoce de una manera especial, estableciendo “relaciones” mentales entre él y el entorno y entre las cosas del entorno, en otras palabras, “razonando”. De ahí que se lo haya catalogado como un “ser racional”. A su vez, estableciendo relaciones entre esas relaciones construye “modelos” de las cosas. En cuanto establece modelos para conocer el entorno y poder actuar sobre él, el hombre es “inteligente”, es decir, “comprende” el entorno. Y de esta manera “justifica” o “explica” su acción sobre él.

La concepción básica del hombre es, pues, la de un “actor” y “actor inteligente”. Un actor inteligente requiere percibir el entorno, memorizar y sistematizar modelos y acciones anteriores – base de conocimientos, motor de inferencia -, y operar sobre el entorno para satisfacer sus necesidades de supervivencia. Es un actor vital inteligente. Como puede apreciarse, este es un proceso continuo y cíclico: el hombre actúa y de esta manera conoce; conociendo, actúa, se satisface y nuevamente conoce y actúa. El hombre, pues, no es estático: ni en su ser ni en su conocer. Es un ser esencialmente dinámico. Se trata de una de esas estructuras denominadas “estructuras disipativas”². De esta manera el hombre es un ser “histórico”: no sólo por lo secuencial de sus acciones sino por cuanto éstas están basadas en modelos históricos, es decir, modelos que continuamente se van transformando de acuerdo con las experiencias vitales.

Para entender cabalmente al hombre hay que continuar. En efecto, al actuar sobre el entorno el hombre “encuentra” al “otro”. Y al encontrar al otro, se encuentra a sí mismo. Y al encontrarse a sí mismo con el otro, encuentra el “nosotros”, la sociedad. No seguiremos en detalle la forma en que esto ocurre. Lo interesante, por ahora, es que al encontrar al nosotros, el hombre encuentra, por supuesto dialécticamente, la “colisión” con el otro, pero también la “colaboración” mutua. Y esa colaboración implica la

1 En esto y en la teoría del conocimiento tomo como referencia básica la teoría de Humberto Maturana en *La realidad: objetiva o construida*, Tomo II: Fundamentos biológicos del conocimiento, Editorial Anthropos, 1996.

2 Véase a propósito de esto Capra, Fritjof : *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Colección Argumentos, Editorial Anagrama, 1994.

“comunicación”, por el lado mental, y la “técnica”, por el lado accional. Se tiene, pues, al hombre actuando inteligentemente en común, bajo modelos y formas de actuar compartidos. Es, en consecuencia, un “actor inteligente en red”, o sea, un “actor cultural”.

3. Cultura

Carlos París describe así la cultura:

‘totalidad compleja, que comprende desde las prácticas y materiales tecnoeconómicos hasta la representaciones del mundo, los códigos morales, y las realizaciones sexpresivas, pasando por los procesos de comunicación, las formas de organización y las pautas reproductoras, en un tejido de relaciones internas cuyo papel y fuerza determinante ha dado lugar a opuestas teorías. Pero que, además, se encuentra en una íntima relación con el medio ecológico, al cual responde y el cual recrea desde sus peculiaridades, sin que tampoco se puedan olvidar las determinaciones que dependen del desarrollo demográfico de su sujeto’³.

La acción cultural permite al hombre trascender su propia experiencia y su propia historia. En efecto, mediante la comunicación y la tecnología puede apropiarse de la experiencia histórica de los demás. Y esto en una doble vía: mediante la “información” y mediante la “educación”. La información como datos dentro de una cultura; la educación como construcción de estructuras culturales.

El desarrollo de la acción cultural lleva al hombre al encuentro de la “organización social”. Y ello exige un criterio básico para la misma, que hay que encontrar dentro de la propia dinámica humana. La organización social tiene sentido cuando se colabora en la producción de satisfactores para poder obtener acceso a los mismos. De lo visto hasta ahora se tienen dos aristas: por un lado, la propia supervivencia; por el otro, la sociedad cultural. Ambas son condicionantes de su actividad. En consecuencia, el criterio de organización no puede ser otro que el del máximo beneficio del hombre dentro de la sociedad con el mínimo desgaste cultural. Es, pues, un criterio eminentemente económico. Como puede apreciarse, no se trata de un criterio individualista, ni tampoco de un criterio socialista: se trata de un criterio individual en red. Las consecuencias prácticas de la aplicación de este criterio se deducirán posteriormente, a medida que se vayan desarrollando más conceptos relacionados, especialmente los relacionados con la organización económica y política.

4. Relación de culturas

La cultura se construye en la sociedad a partir del compartir experiencias humanas. Ya hemos visto que esas experiencias consisten tanto en conocimientos como en acciones y técnicas en interacción con el entorno vital. Así, pues, ideas, modelos, palabras, actitudes, comportamientos, productos, normas, procedimientos, formas de interactuar con el entorno, etc. todas son elementos culturales, siempre y cuando sean compartidos. Este compartir no exige necesariamente un compartir por parte de toda la

3 París, Carlos. El Animal Cultural: biología y cultura en la realidad humana, Editorial Crítica, Barcelona, 1994, p. 70

sociedad; puede ser de sólo una parte de la sociedad o del grupo. Lo importante es que crea o genera una dinámica social.

Así, pues, aunque no puede existir una sociedad sin cultura, no todo acto social es cultura. Un producto, una idea, un autor no llega a ser parte de la cultura hasta tanto no sea de alguna manera aceptado(a) por al menos una parte de la sociedad⁴. Claro está que puede ser con posterioridad a su existencia, como tantas veces ha pasado. La cultura se alimenta de actos o productos sociales nuevos pero compartidos. Y ahí está la dinámica cultural.

¿ Existe “una” o “varias” culturas ? Pues la respuesta es afirmativa para ambas, siempre y cuando exista aceptación. Inicialmente existen culturas. Pero si todas las culturas aceptan algo en común, ese común se convertirá en cultura general.

¿ Qué pasa con las relaciones entre culturas ? Entre ellas se pueden dar todas las variantes posibles. Entre otras, por ejemplo: a) una destruye a la otra; b) una aísla a la otra, sin destruirla; c) la una tolera a la otra, sin aislarla, pero tampoco sin compartirla; d) la una convoca a la otra, controlándola, en el sentido de dejarla participar y darle condiciones para su supervivencia y difusión; e) finalmente, las dos culturas se integran, dando como resultado una nueva cultura, distinta de ambas. ¿Cuál de esas alternativas es mejor ? El camino que pueda o deba seguir una cultura no es una cuestión de norma o ley; se trata, también, de un acto cultural: la cultura tomará su propio rumbo, dependiendo de muchos factores y circunstancias históricas y culturales. Si se preguntara por un criterio “racional” habría que recurrir al criterio general, discutido antes, de organización social: el del máximo beneficio del hombre, en este caso de la cultura, dentro de la sociedad con el mínimo desgaste cultural del conglomerado en red. La sociedad como la cultura es una estructura fractal del hombre. De hecho, cualquier sociedad no puede entenderse como algo monolítico, sino como un conjunto de grupos o subsociedades u organizaciones, cada una de las cuales se define precisamente por su cultura de grupo u organizacional.

De todas maneras, parece deseable no perder las ventajas que parece llevar consigo el multiculturalismo. En efecto, la diversidad es una condición de posibilidad de la propia sociedad: no habría mayor razón de unirse si todos podemos hacer lo mismo. En ese supuesto, la mejor manera de proceder es desarrollar “interfaces” de interacción o “fronteras” que permitan algunas de las interacciones vistas antes pero que preserven el núcleo cultural intacto. Qué tan profunda o dilatada sea esa frontera es, nuevamente, un problema cultural.

Lo que sí no se puede sostener es el “aislacionismo” o el “museismo” cultural. En efecto, este es contrario al concepto de sociedad pues implica una ruptura de comunicación y, por tanto, de participación, que es condición básica de la sociedad.

Y aquí vale la pena hacer una digresión sobre el problema de la cultura latinoamericana o hispanoamericana o indoamericana⁵: si existen realmente manifestaciones culturales – arte, filosofía, etc. – que puedan conformar una cultura distinta a la europea. Desde el

4 Nótese que esto no tiene nada que ver con el concepto “elitista” o “eticista” de cultura como el defendido, por ejemplo, por el profesor Pablo Guadarrama, Humanismo en el Pensamiento Latinoamericano, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2002.

punto de vista que venimos sosteniendo es lógico pensar que desde que haya asentamiento y convivencia social existe cultura y cultura propia. Cosa diferente es indagar por las influencias culturales de otras culturas. Lo que sí es preocupante es la actitud, especialmente predominante en décadas pasadas pero aún existente en ciertos antropólogos, de sobreprotección, casi de conservación de museo, de las razas indígenas existentes, por ejemplo, en el Departamento del Cauca. No es este el momento para discutir esta cuestión pero sí para dejar planteada la posición de que no es la sobreprotección la mejor manera de mantener viva una cultura; la cultura que no evoluciona en interacción con la forma de vida es una cultura que se anquilosa y pierde vigencia: igual que los niños sobreprotegidos, pierden la autonomía y la identidad, efectos contrarios a los que se buscan.

5. Desarrollo social

Hasta el momento se ha visto cómo el hombre actúa dinámicamente en una cultura. Para seguir trabajando el tema del ensayo, falta precisar el problema del desarrollo. Este es uno de los referentes al que con mayor frecuencia se recurre en la literatura social. Pero, a la vez, es también uno de los menos claramente definidos.

Y es que el problema empieza desde el propio término. En efecto, desarrollo es un palabra formada por tres términos: des-ad-rollo. La palabra básica – rollo – significa rueda, ovillo, madeja en forma de bola; el prefijo “ad” significa anexión, adhesión, aludiendo, por tanto, a la idea de pegar a la ruega, envolver; por su parte, el prefijo “des” implica procedencia, movimiento de vuelta, dando a entender, en el caso, el proceso inverso de despegar de la rueda lo que se ha pegado a ella.

El desarrollo social es una extensión de lo que se conoce como desarrollo humano. Y por éste se ha querido significar el que el hombre pueda actualizar las potencialidades que se supone posee desde niño. Es como si lo que el hombre estuviera concentrado en forma de ovillo, que es necesario desenrollar para que aparezca en toda su extensión. Como puede apreciarse, el término tiene mucha carga biológica, tomada de la imagen común del crecimiento a partir de la semilla o del germen. Y comporta, también, mucho acento determinístico.

En realidad, no es éste el caso del proceso social. La sociedad no es una serie de potencialidades que se van desenvolviendo. La sociedad no es más que un conjunto de actores culturales que interactúan continuamente entre sí buscando la mejor manera de articular esfuerzos comunes para lograr, cada uno, la mejor satisfacción de sus necesidades o aspiraciones. Hablar aquí de potencialidades no es más que describir desde un punto determinado el camino recorrido, partiendo del supuesto – inválido – de que se preconocía ya el sitio de llegada.

5 Víctor Raúl Haya de la Torre, Indoamérica, en Temas de Filosofía de la cultura latinoamericana, editado por Luis José González Álvarez, Editorial Buho, Bogotá, 1982. Un resumen interesante, desde el punto de vista de la filosofía, es el libro de Francisco Larroyo, La filosofía Iberoamericana: historia, formas, temas, polémica, realizaciones, Editorial Porrúa, México, 1978. Una visión más general, desde una óptica marxista, se puede ver en Guadarrama, Pablo, obra citada.

Lo único aceptable de esta imagen es el movimiento continuo hacia una meta propuesta. Por eso, sería mucho más acertado hablar de “evolución”. En efecto, el hecho de que se prefija la meta no significa que se llegue a ella. Ahí está la diferencia. Y lo que el hombre se fija de meta no es más que lo que hemos denominado criterio básico de la organización social: la producción y distribución de satisfactores que represente un máximo de satisfacción para los actores sociales en cuanto red, con el mínimo de desgaste o pérdida del entorno ambiental y cultural. El cambio histórico de la situación social en procura de este estado deseable es lo que entenderemos por ‘desarrollo social’.

Varias implicaciones se deducen de esta conceptualización. En primer lugar, la búsqueda de un máximo de satisfacción. Evidentemente, qué se considere satisfacción y qué se considere un máximo depende de concepciones culturales. Por consiguiente, el llamado desarrollo no es ni debe ser un concepto unívoco, a no ser que se esté hablando desde un único punto cultural. Esta es la gran crítica que muchos teóricos, especialmente de países de desarrollo diferente, le hacen a la pretensión de los organismos internacionales de medir a todos los países y culturas con el mismo rasero. Ni los satisfactores ni el grado de satisfacción por ellos producida son un absoluto cultural.

En segundo lugar, se habla de actores sociales, con lo cual se quiere aludir a “todos” los actores sociales, sin discriminación. No puede haber satisfacción para unos solamente, ni menos satisfacción de unos a costa de otros. Esa no es la ley de la sociedad. Todos han de lograr satisfacción. Para lo cual todos han de participar en la producción, pues la ley de la sociedad es producir para distribuir. Tampoco aquí es válida la producción de unos solamente, a costa o sin la presencia del resto. Y esta necesidad de participación de todos en la producción y, por ende, en la distribución es un compromiso “social”, es decir, de todos.

En tercer lugar, el criterio de participación no es necesariamente la igualdad sino aquella que produzca un máximo en la red. Este criterio sí constituye una ruptura en relación con lo comúnmente aceptado. Pero esto se deduce lógicamente del sentido de la sociedad que no es otra cosa que la búsqueda en común de la mejor satisfacción para cada cual sin destruir la propia sociedad. Para que cada integrante de la sociedad quiera permanecer en la sociedad debe poder participar de tal forma que no haya ninguna otra forma de participación que le produzca mayor satisfacción. Es decir, debe estar participando bajo la ley de la máxima satisfacción posible. Cualquier otra forma de participación será insatisfactoria y, por ende, pondrá en peligro la adhesión social. Nótese cómo la diversidad es una condición de posibilidad de la sociedad: en efecto, la diversidad potencializa la producción de satisfactores, pues la igualdad la estanca.

En cuarto lugar, el proceso de esta búsqueda de producción y distribución es dinámica, es decir, está sometida a cambios en el tiempo fruto de la acción histórica de los actores sociales. Están en cambio continuo cultural tanto los modelos e ideas cuanto las acciones, tecnologías y productos.

En quinto lugar, se habla de satisfacción como un todo integrado. No se trata del dinero ni de cualquier satisfactor aislado. Se habla, en últimas, de la calidad de vida. Calidad que implica la adecuación de los satisfactores a las necesidades o aspiraciones culturales de los actores sociales. Satisfactores que tienen que ver con todos los

aspectos de la vida, desde la salud y educación hasta la participación plena en las instituciones políticas, sociales, económicas y culturales, y sus productos. De ahí que el hombre prefiera en la mayoría de los casos satisfactores “sinérgicos”, es decir, con capacidad de satisfacer varias necesidades simultáneamente. Tal es el caso, por ejemplo, del status social o, más típico, del dinero, mediante el cual es posible acceder a cualquier satisfactor. No es, pues, gratuito ni irracional el que el hombre trabaje afanosamente detrás del dinero. Lo malo de ello podría ser que se busque, como ya se dijo, el dinero por el dinero, no el dinero por el bienestar.

6. Educación

Definidos los conceptos de hombre, de cultura y de desarrollo social, es hora de abordar el concepto de educación.

La educación puede entenderse cabalmente dentro del contexto de la teoría del actor cultural. Para poder sostener y aprovechar la sociedad, es necesario compartir los modelos de referencia bajo los cuales operan los actores inteligentes integrantes de la misma. La educación tiene, por tanto, como objeto el ‘construir’ la base sobre la cual se asienta la cooperación, es decir, la comunicación y la colaboración.

Como tal, la educación no tiene, pues, ni época restrictiva, ni objeto restrictivo. Sin embargo, tiene vigencia permanente, dado que las condiciones culturales están cambiando continuamente. No puede existir sociedad sin educación. Educación de infantes, de niños, de jóvenes, de adultos. Educación permanente.

El propósito de la educación es el aprendizaje por parte del actor inteligente. Y el aprendizaje implica apropiación personal en comunidad, en grupo. Y la apropiación no puede llevarse a cabo sino a partir del estado actual de cultura. De ahí que la educación no puede abordarse a partir de cero. Hasta el niño recién nacido trae ya un bagaje existencial acopiado en el seno de la madre. Sólo a partir de él el niño aprende, pues sólo a partir de él puede crear nuevos modelos referenciales. 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 mover; el prefijo ‘ex’, por su parte, da el sentido de ‘desde’, o sea, desde el sitio o la condición en que se encuentra.

La educación busca, pues, la asimilación cultural, no directamente la enseñanza. Ahora bien, la enseñanza es una metodología de la educación que ha probado ser muy eficaz. Mucho más eficaz y coherente, cuando es grupal, que el auto-aprendizaje. Vuelve y juega la etimología: ‘ducere’, conducir, guiar. En efecto, por un lado, no se puede socializar en el aislamiento; por el otro, es mucho más seguro y eficiente el ser guiado que el descubrir el camino. Precisamente la ventaja de la cultura social es el no tener que recorrer de nuevo lo que la humanidad en su conjunto se ha demorado siglos en apropiarse. El auto-aprendizaje, más grupal que individual, tiene sentido cuando ya existe previamente un nivel alto de aculturamiento o en temas de frontera, donde no se ha iniciado o no hay suficiente desarrollo cultural. Así, pues, el llamado método investigativo tiene sentido en aquella parcela de la educación que tiene por objeto el enfrentar los problemas, mas no como método generalizado de educación.

Debido a que la educación es introducción a la cultura, el proceso educativo es, en gran parte, autoritario. Encaminado, sí, a la acción y, sin duda, proyectado a la solución de los problemas, tiene su fundamento en la apropiación de lo actual, de lo vigente, de lo estatuido. Para poder actuar culturalmente, es necesario estar a punto en el “estado del arte”. Para ello, hay gente “versada”, que ya se ha apropiado de esa cultura, que tiene “autoridad” en ella, a quienes hay que seguir hasta el momento presente, a partir del cual sí hemos de actuar autónomamente construyendo el futuro: son los maestros.

En ese sentido, sólo en éste, es formación. Formación es derivado del latín, ‘forma’, que pasó sin modificación al castellano y tiene el sentido de horma, patrón. Filosóficamente tiene un sentido muy denso, dado por el hilemorfismo (materia – forma) de Aristóteles, retomado posteriormente por Tomás de Aquino y la Escolástica: es el principio metafísico que da forma a la materia y hace que una cosa sea lo que es a diferencia de las demás. La forma es una sola e inmutable, al estilo de las ideas ejemplares de Platón. Esta idea de inmutabilidad, de una vez por siempre, es lo que hace que no sea el término más adecuado para denominar el proceso completo de la educación del hombre, hombre que, según los existencialistas, es libertad, historia, existir, llegar a ser, proyecto permanente. Puede ser, en cambio, utilizado para designar aquella parte de la educación que tiene por objeto llevar al educando hasta el nivel actual de cultura, especialmente en lo relativo a las leyes, normas, códigos, estándares, etc., que tienen cierto carácter de permanencia y obligatoriedad.

El sujeto de la educación es el actor cultural. Por consiguiente, el objeto de la educación es la cultura. Evidentemente, cualquier aspecto de la cultura puede ser objeto de educación, pero siempre desde el punto de vista de la cultura en general, es decir, desde la convivencia social. No se olvide que no existe una sola cultura. Existen culturas en interacción. Cada sociedad, inclusive cada grupo social, tiene su cultura, sobre la cual se asienta y se consolida. Esas culturas, cada cual en su ámbito, debe ser objeto de socialización y, por ende, de educación. Objeto especial de educación deben ser las “interfaces” entre esas capas de culturas. Nótese, pues, cómo la educación puede ser educación científica, tecnológica, artística, filosófica, religiosa, profesional, ocupacional, etc. Todos ellos son ámbitos culturales que manejan una determinada cultura. Pero, igualmente, existe la necesidad de una educación “social” o “cultural general” que sirva de base a todas esas culturas sectoriales. Esta es la interpretación que debiera darse a esa denominación, tan traída y llevada en la terminología de educación superior, de “educación integral”, o, a veces, “socio-humanística”, pretendiendo leerla como “en ciencias sociales”. Nótese, sin embargo, que esa educación integral, distinta de educación en ciencias sociales, debe ser el objeto fundamental de la educación básica, con prolongación hasta la educación superior.

El actor cultural es actor inteligente. Es decir, fundamentalmente orientado a la acción, pero basado en conocimiento. Toda educación debe tener, pues, un enfoque teórico-práctico. Su objetivo es la acción basada en modelos conceptuales sociales de referencia. Nótese, sin embargo, que esto no es equivalente a decir con orientación a problema. Es cierto que uno de los grandes compromisos de una cultura es resolver los problemas de la vida social, es decir, aquellas situaciones para las cuales no se dispone o de modelos conceptuales o de modelos de acción referenciales, o en las que los modelos actuales son claramente defectuosos. Y esa actitud requiere de una educación específica. Sin embargo, la cultura dispone ya de modelos útiles que

constituyen la gran parte de la vida cultural y en los cuales es necesario educar. Educar sólo con orientación a problemas implica desconocer la importancia y la vigencia cultural histórica.

En este mismo sentido hay que hacer una acotación al llamado enfoque crítico de la educación. El término crítico puede entenderse de dos maneras: una débil y otra fuerte. En sentido débil se refiere a la actitud de continua revisión sobre la meta de la educación, que, como se ha dicho, no puede ser otra que la apropiación de la cultura para resolver los problemas sociales. Como esta es la actitud normal de toda cultura, se califica como débil esta manera de entender el término. Existe, por el contrario, la manera fuerte. En efecto, el término crítico hay que entenderlo dentro de la escuela marxista que le dio su origen, es decir, en el sentido de educación para la revolución, para la transformación social. Una educación de este tipo es una educación contra la sociedad, contra la cultura y, en consecuencia, es autodestructiva en la sociedad en que se dé; es una educación para la revolución y tendrá validez para quienes militan en la revolución, mientras ésta sea tal; si se logra la toma del poder, esa educación crítica podrá transformarse en educación social. Ese es el proceso que han seguido las revoluciones.

Es procedente, en este momento, detallar más minuciosamente el concepto de educación. Personalmente delimitaría la educación diciendo que es el proceso social mediante el cual una persona asimila la cultura en cualquier de sus aspectos, asistida por otra que ya los ha asimilado. En esta definición se puede identificar siete componentes fundamentales del concepto, que se detallarán a continuación: a) proceso; b) social; c) educando; d) cultura; e) asimilación; f) asistida; g) educador.

7. Currículo

Ya se ha dicho anteriormente que el equiparar la educación a un proceso implica necesariamente suponer la existencia de un proyecto. En términos del discurso educativo ese proyecto no es otra cosa que el currículo.

Las profesoras Isabel Goyes y Mireya Uscátegui hacen un recuento, no exhaustivo pero ilustrador, de los diferentes significados que los diversos tratadistas han dado al concepto de currículo⁶. Es evidente que cada autor citado está definiendo el concepto desde su propia visión de teoría educativa. Sin embargo, analizando esas definiciones desde la postura aquí expuesta, puede apreciarse que la concepción de proyecto del proceso educativo es la que caracteriza mejor el concepto de currículo.

El currículo se ha identificado en la mayoría de los casos como el contenido o el Plan de estudios de la escuela o de la institución educativa⁷. También, sin embargo, se ha

6 Goyes M., Isabel y Uscátegui de J., Mireya. Teoría Curricular y Universidad. San Juan de Pasto: Ediciones Unariño, 2000, p. 38-44

7 Gutiérrez, E.F. y Perafán, L. op. cit. p. 21-22. Aunque no se expresa explícitamente, tal concepción es la que predomina en el libro Goodson, Ivor F. Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, Colección Educación y conocimiento, 1995.

definido de una manera demasiado amplia, como es el caso de la definición dada por la Ley General de Educación colombiana, a saber: 'currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional'⁸. Definido de esta manera, cualquier cosa es currículo.

Para empezar a delimitar conceptos, es preciso distinguir, al interior de cualquier institución educativa, dos escenarios en los que puede aplicarse apropiadamente el concepto de proyecto del que nos estamos valiendo para conceptualizar el currículo: uno es el escenario institucional y el otro es el escenario propiamente educativo. Aunque están relacionados, no son, como dicen los matemáticos, congruentes. Para ilustrar un poco lo que se quiere decir, se recurre a una distinción análoga en otro campo de la actividad humana : el proceso productivo tradicional. Entiéndase bien, sin embargo, - no sobra recalcarlo – que no es la intención de la analogía hacer similitud alguna entre ambos procesos. En una fábrica se puede distinguir fácilmente entre el escenario de la administración y el escenario de la producción, entre el ámbito de la empresa y lo que se denomina la planta. La planta es un subconjunto de la empresa, estrictamente dedicado al proceso productivo. La gerencia de la firma maneja el proyecto de la empresa, mientras la jefatura de planta maneja el proyecto del producto. Ambos proyectos, aunque son complementarios, no son congruentes. En el caso de la institución educativa, una cosa es el proyecto educativo institucional, que tiene por ámbito la institución en sí, y otra el currículo, que tiene por objeto directo el proceso educativo. Se podría decir que todas las actividades que realiza la institución en procura de su proyecto educativo hacen parte de su 'currículum', utilizado aquí en el mismo sentido en que se usa la expresión 'currículum vitae', mientras el currículo se refiere exclusivamente al proyecto educacional.

Tomando como base lo anteriormente dicho, se podría afirmar que al hablar de currículo se quiere aludir al conjunto organizado de actividades que, a partir de un plan de objetivos, estructuras, procedimientos y recursos establecido previamente, ejecutan los educandos, con asistencia de los educadores bajo la coordinación de la institución educativa, para llevar a cabo el proceso de asimilación cultural. Este concepto es lo suficientemente amplio para dar cabida a muchas formas o estilos curriculares, pero, a la vez, es lo suficientemente preciso para no incluir en él sino lo adecuadamente pertinente. Nótese cómo no se hace alusión directa ni a plan de estudios, ni a asignaturas, ni a áreas. Estas son formas tradicionales de implementar un currículo, pero no son esenciales a él ni tampoco únicas. Sin embargo, se hallan incluidas en la definición enunciada bajo los conceptos de actividades y de estructuras. De la misma manera se podría hacer alusión a otros componentes curriculares.

Es muy significativo el cambio conceptual que se da para el currículo desde esta óptica. En efecto, no se trata de una herramienta administrativa, como se supuso, al parecer, en el concepto inicial. Se trata del proyecto de hombre que se quiere proponer al educando como ideal de su formación. Es la concreción del hombre 'cultural' que se consideraría el prototipo de actor social.

8 Ley 115 de 1994, Artículo 76

En este punto vale la pena ilustrar el planteamiento mediante una analogía con otro aspecto de la vida corriente, mucho más concreto. Se trata del sentido que tiene el 'modelo' en la ejecución de la obra del artista. Es muy conocido el hecho de que los pintores y escultores recurren, prácticamente a diario, a personas que, por sus especiales dotes referidas a los propósitos del artista, le sirven de enriquecedora inspiración. La finalidad del autor al ubicar al modelo no es, en manera alguna, el hacer una copia exacta del mismo, tarea que sería propia del retratista o, mejor, hoy en día, del fotógrafo; lo que el artista busca es crear un entorno concreto que le permita, de alguna manera, 'amarrar' su inspiración, 'centrarla', por así decirlo, fijándole un espacio, un tiempo y una figura.

Guardadas las debidas distancias y reservas, el proceso educativo procede de manera similar al proceso del artista. Y el currículo cumple, para el educando, el papel del modelo. Es lo suficientemente concreto como el modelo, pero su función no es ser copiado, sino servir de entorno inspirador.

En la mayoría de los casos se habla hoy en día de manera despectiva del currículo. Sin embargo, el currículo es al proceso educativo lo que el conocimiento es a la acción en el actor inteligente. Tal como lo afirma el neurofisiólogo Llinás la predicción de eventos futuros – vital para moverse eficientemente – es, sin duda, la función cerebral fundamental y más común⁹. Esa predicción no es otra cosa que el proyecto o modelo: en términos educativos, el currículo. Desafortunadamente, por falta de claridad al usar el término, el concepto se ha vuelto tan gaseoso que por él puede entenderse cualquier cosa. Por ello, muchos autores prefieren no utilizarlo. Sin embargo, lo procedente parece ser devolverle su valor pristino que tiene que ver con el camino común que orienta y facilita (carrera) el desplazamiento de quien pretende llegar a una meta, pero que es suficientemente amplio para permitir rutas individuales diversas.

8. Relación educación – desarrollo social

Con todo lo anterior, llegamos al punto nodal del planteamiento de este ensayo. Reformulemos la cuestión. Se ha visto cómo el hombre – ser vital, inteligente – se asocia en comunidad creando y re-creando una 'cultura' de relación social y ambiental que le permite disponer, en una actuación iterativa permanente, de los satisfactores más adecuados a sus necesidades vitalo-culturales. Cultura, en estos términos, es sinónimo de desarrollo social. Por su parte, la educación como proceso social cumple la tarea de facilitar la asimilación de los valores culturales a todos los miembros de la sociedad, de tal manera que realmente se logre el mayor nivel de desarrollo social.

La pregunta, entonces, es: ¿qué papel juega la educación en ese propósito del desarrollo social? La pregunta puede descomponerse en varios interrogantes secuenciados: ¿Tiene la educación algo que ver con el desarrollo social? ¿Es deseable que la educación tenga que ver con el desarrollo social? ¿Es viable que la educación tenga que ver con el desarrollo social? ¿Cómo sería factible que la educación tuviera que ver con el desarrollo social?

9 LLINAS, Rodolfo R. El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Bogotá: Editorial Normal, 2002. 360 pp. p.25.

Para poder responder adecuadamente estas preguntas se requiere disponer de un marco teórico de referencia. Para ello hay varias alternativas. Una es remitirse directamente al marco económico y desde el modelo correspondiente seleccionar las variables económicas principales en las que la educación interviene de manera significativa. Este camino lo he propuesto en otro documento¹⁰. Otra alternativa, que me parece más apropiada para el momento, es partir del concepto de 'capital social'.

Acudo para ello a Gerarld M. Meier¹¹. Antes de definir el capital social, el autor cita a Abramovitz y David en unas palabras que sirven perfectamente para enmarcar la cuestión:

“Los potenciales efectivos de los países para un rápido crecimiento de la productividad no están determinados solamente por las brechas en los niveles de tecnología, intensidad de capital y asignación eficiente que los separa de la productividad de punta. También son restringidos por su acceso a las materias primas y más generalmente debido a sus escalas de mercado, ofertas relativas de factores y patrones de demanda restringidos... Finalmente, son limitadas por aquellas características institucionales que restringen su habilidad para financiar, organizar y operar los tipos de empresas que se necesitan para explotar las tecnologías de frontera de la ciencia y la ingeniería.”

A partir de ahí, desarrolla la definición de capital social de la siguiente manera:

“Siguiendo el énfasis sucesivo en capital tangible, capital humano y capital conocimiento, algunos economistas podrían adicionar ahora el 'capital social' a las fuentes de crecimiento. Collier caracteriza el 'capital social' como la coherencia social y cultural interna de la sociedad, las normas y los valores que gobiernan las interacciones entre las personas, y las instituciones en las cuales están envueltas. .. La confianza, la reciprocidad, las redes interpersonales, la cooperación y la coordinación pueden ser vistas como 'capital social civil' que condiciona la interacción de los agentes y genera externalidades. El 'capital social gubernamental' puede incorporar los beneficios de la ley, el orden, los derechos de propiedad, la educación, la salud y el 'buen gobierno'. En la medida en que el capital social reduce los costos de transacción y los costos de información, y hace más productivo al capital físico y humano podría ser interpretado como una fuente de productividad total de los factores (el residuo de Solow)¹².”

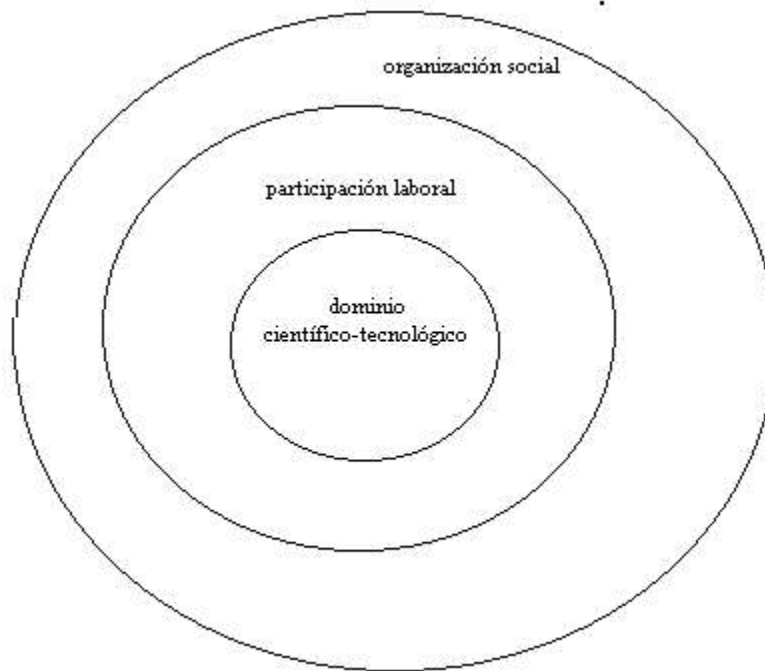
Nótese muy bien la diferencia que en este último texto se hace entre capital humano, capital conocimiento y capital social. Personalmente no estoy de acuerdo con el término 'capital' cuando se refiere a las personas; en efecto, la persona no es ni puede ser capital de nadie; por el contrario, es el actor y objeto último de todo proceso económico. En términos más aceptables esta distinción tendría que ver con tres facetas de la presencia humana: la participación personal, la ciencia-tecnología y la organización social.

10 Velasco M., Juan Martín. Informe final año sabático: simulación de un modelo de distribución social mediante herramientas de control inteligente. Popayán, Universidad del Cauca, 2003. Documento original

11 Meier, Gerald M. La vieja generación de economistas del desarrollo y la nueva. En: Fronteras de la economía del desarrollo: el futuro en perspectiva. Editado por Gerald M. Meier y Joseph E. Stiglitz. Bogotá: Banco Mundial en coedición con Alfaomega Colombiana, S.A., 2002; p. 1-38

12 op. cit. p. 19 y 20

Estas tres facetas son otros tantos componentes culturales que deben ser objeto diferenciado de educación. Al decirse diferenciado no quiere significarse aislado. Existen, sin duda, varias formas de articularlos. Una forma de visualizarlo podría ser la siguiente:



Lógicamente, el esquema no es gratuito. Tiene como presupuesto la conceptualización de los niveles de la educación formal: la educación básica, la educación media y la educación superior. Cada uno con un objetivo no excluyente pero sí prioritario y, además, integrante. La educación no tiene sentido sino en función de la organización social; organización que, además de abarcar el ámbito familiar y local, cubre, también, el ámbito cultural nacional, multinacional y global.

Pero la organización social encuentra su razón de ser en la producción y distribución de satisfactores vitalo-culturales, dentro de la cual es indispensable la participación laboral, que contemporáneamente tiene su contexto natural en el ámbito empresarial. Finalmente, todo satisfactor cultural, hoy en día, está mediado por el papel potenciador del conocimiento científico-tecnológico moderno; por más que puedan existir otros tipos de saberes culturales de diverso alcance social, ninguna cultura puede darse hoy el lujo de vivir aislado de este invento cultural que, si bien tuvo su origen en occidente, hoy tiene un propósito de alcance global.

Una educación así concebida tiene visos de garantía mucho más probable para con el desarrollo social. No se trata de una educación 'disciplinaria'. Se trata de una educación cultural, dentro de la cual el conocimiento científico-tecnológico no es un fin en sí mismo,- exceptuando los programas de educación avanzada -, ni un patrón de organización.