

**TESIS**

**HACIA UN MODELO EDUCATIVO CRÍTICO Y DE LAS CAPACIDADES:  
ELEMENTOS PARA TRASCENDER EL ENFOQUE FUNCIONALISTA EN LA  
EDUCACIÓN COLOMBIANA**

**PRESENTADO POR:**

**MARÍA LILIANA RIVAS GARCÍA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**FACULTAD DE HUMANIDADES**

**LICENCIATURA EN FILOSOFÍA**

**SANTIAGO DE CALI, VALLE**

**2024**

**HACIA UN MODELO EDUCATIVO CRÍTICO Y DE LAS CAPACIDADES:  
ELEMENTOS PARA TRASCENDER EL ENFOQUE FUNCIONALISTA EN LA  
EDUCACIÓN COLOMBIANA**

**TRABAJO DE GRADO PRESENTADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN FILOSOFÍA**

**PRESENTADO POR:  
MARÍA LILIANA RIVAS GARCÍA**

**DIRIGIDO POR:  
LAURA LILIANA GÓMEZ ESPÍNDOLA  
ALEJANDRO FARIETA BARRERA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA  
SANTIAGO DE CALI**

**2024**

## **AGRADECIMIENTOS**

Escribir estas palabras es más difícil de lo que parece, ya que resumir en unas pocas palabras el agradecimiento que tengo por todas las personas que han aportado una palabra de ánimo, una palabra de consuelo y las que han creído en mí cuando he creído desfallecer es difícil. Empero, no hacerlo sería desconocer que detrás de este gran proceso conté con el apoyo de grandes personas que estarán en mi mente y corazón de por vida. De hecho, si me tomara la molestia de agradecer a cada una de las personas que me ayudaron, motivaron, corrigieron, presionaron, leyeron y corrigieron para bien, me tomaría muchísimas páginas. Por lo anterior, agradeceré a las más cercanas; sin embargo, hubo muchas más detrás de todo este proceso.

En primer lugar, quiero agradecer a mi familia, especialmente a mi mamá, tía y abuela, quienes me dieron el apoyo moral para seguir luchando por mis sueños cuando creí que debía abandonar mis metas por las dificultades que se me presentaron en el ámbito familiar y económico. En esta medida, exalto a mi mamá, quien fue el motor para trabajar y estudiar al mismo tiempo sin importar el cansancio y las frustraciones.

En segundo lugar, expreso mi profundo agradecimiento a los docentes que formaron parte de mi formación académica, pues considero que marcaron un antes y un después en mi vida. Especialmente a la Doctora Laura Liliana Gómez Espíndola, quien creyó en mis capacidades intelectuales, apoyó y dirigió este trabajo de grado. Así mismo, agradezco al Doctor Alejandro Farieta Barrera por apoyarme con sus conocimientos, consejos y aportes de gran valor para este logro. En general, mi más profundo agradecimiento a la Universidad del Valle por permitir que una chica del distrito ampliara su pensamiento y se enamorara del conocimiento.

En tercer lugar, agradezco a mis amigos y compañeros que me acompañaron en este arduo proceso. Sin duda, José Francisco Hincapié fue una de las personas que me motivaron, creyó en mis facultades, me acompañó y ayudó cuando me invadía la frustración; gracias José, eres una parte importante de mi vida. Así, aunque no mencioné a todas las personas que hicieron parte de este proceso, a todas les agradezco profundamente.

## **RESUMEN**

Esta tesis examina críticamente el modelo de educación tradicional en Colombia, señalando su carácter funcionalista y su papel en la reproducción de estructuras sociales que obstaculizan el desarrollo de una auténtica modernidad intelectual. A partir de un breve rastreo histórico de la historia de la educación entre los siglos XIX y XX, se muestra cómo la educación formal colombiana, centrada en la memorización y la transmisión unidireccional del conocimiento, ha contribuido a procesos de modernización técnica e industrial, pero no al desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva en los individuos.

Así, se examinan las principales críticas al modelo tradicional y sus alcances, identificando en la pedagogía crítica de Henry Giroux y en el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum dos fundamentos teóricos esenciales para repensar la educación como un espacio de resistencia, emancipación y desarrollo humano integral. Desde estas perspectivas, se plantea que la educación debe orientarse al cultivo de las capacidades humanas —intelectuales, emocionales, sociales y creativas— y a la formación de sujetos capaces de comprender y transformar su realidad.

Asimismo, el análisis de los resultados de las pruebas PISA (2012-2022) evidencia las limitaciones del modelo educativo colombiano en el fortalecimiento del pensamiento crítico y las competencias analíticas, lo que confirma la necesidad de una transformación pedagógica profunda. En consecuencia, se propone un modelo educativo alternativo sustentado en metodologías dialógicas, como la educación socrática, que promueva la reflexión, la diversidad de perspectivas y la participación del estudiante. Finalmente, se concluye que la superación del paradigma funcionalista exige la articulación de esfuerzos entre Estado, instituciones educativas y comunidad

académica para promover políticas públicas que fortalezcan las humanidades y fomenten una educación crítica orientada al desarrollo humano. Solo así será posible avanzar hacia una modernidad coherente con los procesos de modernización material del país.

**PALABRAS CLAVES:**

Educación tradicional, Modelo educativo, Modernidad, Modernización, Colombia, Pensamiento crítico, Capacidades humanas, Desarrollo humano, Pedagogía crítica

## ÍNDICE

|                                                                                                                                                                           |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                       | <b>6</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1</b>                                                                                                                                                         | <b>8</b>   |
| <b>Educación tradicional y el contexto colombiano</b>                                                                                                                     | <b>8</b>   |
| 1.1 ¿A qué se ha llamado educación?                                                                                                                                       | 10         |
| 1.2 Educación tradicional: breve historia y características                                                                                                               | 17         |
| 1.3 Funcionalismo y educación tradicional                                                                                                                                 | 23         |
| 1.4 Rastreo histórico de la influencia educativa en Latinoamérica y Colombia                                                                                              | 24         |
| 1.5 Educación tradicional en Colombia, modernidad y modernización                                                                                                         | 36         |
| 1.6 Corrientes alternativas                                                                                                                                               | 40         |
| <b>CAPÍTULO 2</b>                                                                                                                                                         | <b>47</b>  |
| <b>CRÍTICA Y EVALUACIÓN DE LAS CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL:<br/>Un acercamiento a los elementos a tener en cuenta para un modelo<br/>educativo</b>                     | <b>47</b>  |
| 2.1. Críticas al modelo tradicional                                                                                                                                       | 49         |
| 2.2. Evaluación de las críticas al modelo tradicional                                                                                                                     | 60         |
| 2.3 Propuesta Neomarxista: un primer paso para la construcción de una teoría crítica                                                                                      | 63         |
| <b>CAPÍTULO 3</b>                                                                                                                                                         | <b>70</b>  |
| <b>PEDAGOGÍA CRÍTICA Y CAPACIDADES</b>                                                                                                                                    | <b>70</b>  |
| 3.1. Resistencia en H. Giroux                                                                                                                                             | 72         |
| 3.2. El hombre como un ser dotado no solo de razón                                                                                                                        | 75         |
| 3.3. El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum                                                                                                                         | 83         |
| 3.4. Capacidades para el desarrollo humano y educación                                                                                                                    | 88         |
| 3.5. Un ejemplo empírico de por qué se debería enfocar la educación en desarrollar la<br>capacidad crítica y cultivar las capacidades del desarrollo humano: Pruebas PISA | 93         |
| 3.6. Elementos básicos para tener en cuenta a la hora de elaborar un modelo<br>educativo que tienda a un proceso de modernidad en Colombia.                               | 100        |
| <b>Conclusión</b>                                                                                                                                                         | <b>104</b> |
| <b>Bibliografía</b>                                                                                                                                                       | <b>107</b> |

## INTRODUCCIÓN

La educación ha sido históricamente un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades (comunidades), encargada de transmitir conocimientos, valores y habilidades a las nuevas generaciones. Sin embargo, en las últimas décadas, el modelo educativo tradicional, centrado en la memorización de contenidos y la transmisión unidireccional de información, ha sido ampliamente cuestionado por diversas corrientes pedagógicas y sociólogos.

Estas críticas apuntan, por un lado, a las deficiencias metodológicas de la educación tradicional, que fomenta un rol pasivo en el estudiante y limita el desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía. Por otro lado, desde una perspectiva sociocultural, se cuestiona el papel de la escuela como reproductora de prácticas de dominación social y cultural, perpetuando roles y normas que benefician a ciertas clases sociales. No obstante, estas críticas también han sido evaluadas, reconociendo que el problema no radica únicamente en el contenido del conocimiento impartido (aunque este no será uno de los ejes de este trabajo), sino en la metodología y forma en que se imparte, y que la educación no es únicamente reproductiva, sino que en ella se pueden gestar procesos de resistencia y transformación que le permiten al sujeto ser un agente crítico sobre su vida y contexto social.

En este sentido, la presente tesis tiene como objetivo principal analizar cómo la educación tradicional en Colombia presenta un matiz funcionalista, que ha permitido una modernización a nivel tecnológico e industrial, pero con un proceso de modernidad intelectual lento debido a la fuerte presencia histórica de la educación formal tradicional. Esto, partiendo de un breve análisis entre los siglos XIX y XX, que trata de mostrar por qué afirmo que la educación tradicional presente en la historia colombiana

posee un tinte funcionalista. Además, se plantearán los elementos básicos que un modelo educativo debería incorporar si se propone educar sujetos críticos y reflexivos de su entorno social, al igual que cultivar sus capacidades.

Para ello, se examinará cómo la resistencia, desde la perspectiva de Henry Giroux, puede ser una posibilidad para formar sujetos críticos que reflexionen sobre su vida y su entorno. Asimismo, se dimensionarán por qué el cultivo de las capacidades deberían ser incluidas en un modelo educativo que pretenda cultivar tanto el razonamiento de los sujetos como otras habilidades, partiendo de la concepción de capacidades de Martha Nussbaum, que serán denominadas *capacidades para el desarrollo humano*. Se analizarán también el papel del Estado y las condiciones necesarias para que los individuos puedan desarrollar su potencial. Finalmente, a la luz de estas perspectivas teóricas, se examinarán los resultados de las pruebas PISA desde 2012 hasta 2022, que han revelado que Colombia se ha mantenido por debajo de los requerimientos internacionales en materia de educación, lo que sugiere que el modelo educativo tradicional no ha sido suficiente para desarrollar las capacidades críticas y analíticas de los estudiantes colombianos.

## **CAPÍTULO 1**

### **Educación tradicional y el contexto colombiano**

El siguiente capítulo busca mostrar cómo la educación colombiana presenta un matiz funcionalista, el cual ha permitido que en la nación se dé una modernización del Estado a nivel tecnológico e industrial, con un proceso de modernidad intelectual lento debido a una fuerte presencia histórica de la educación formal tradicional, que como se revela al final, sigue teniendo una fuerte incidencia a nivel nacional.

La educación siempre ha sido un elemento fundamental para las sociedades. Por ello, cada sociedad se preocupa por dar una educación adecuada a las nuevas generaciones. Sin embargo, ¿cuál es el objetivo de la educación? ¿A qué se le puede llamar educación? ¿Cuáles son las tres formas de educar a un ser humano desde la percepción académica? Estas preguntas serán abordadas en este capítulo, que, como parte de su finalidad, busca caracterizar lo que llamamos educación formal tradicional y visualizar de una forma muy general cómo se ha dado históricamente este hecho social en Colombia entre el siglo XIX y el XX, desde una perspectiva político-estatal, que ha tenido incidencia hasta nuestros días. Lo anterior se realiza utilizando como referente a Emile Durkheim de una manera pragmática, ya que este da el nacimiento de la sociología de la educación, o ciencia de la educación, al demarcar la naturaleza objetiva de la educación como un fin presente en todas las sociedades.

Por lo anterior, el siguiente capítulo aborda los siguientes temas: (i) ¿A qué se le llama educación tradicional?, ello desde una percepción clásica; (ii) una breve mirada a algunos hechos históricos de la educación institucional, que comienza con John Amos Comenius; (iii) un breve recorrido por algunos hechos históricos de la nación

colombiana entre los siglos XIX y XX que, a mi consideración, han marcado el proceso educativo de la nación; (iv) el surgimiento de algunas corrientes educativas alternativas que surgieron a mitad del siglo XX en Colombia, las cuales tienen como objetivo alejarse de la perspectiva tradicional predominante en el territorio nacional. Con lo anterior, y como se menciona al comienzo de esta introducción, se busca mostrar cómo en Colombia la educación tiene un matiz funcionalista que ha permitido que se dé un proceso de modernización que no va a la par con el proceso de modernidad en el territorio nacional<sup>1</sup>.

### **1.1 ¿A qué se ha llamado educación?**

En la actualidad, desde que los niños son concebidos, algunos padres se preocupan por su futuro, más exactamente por qué personalidad desarrollarán, qué actitudes y aptitudes tendrán cuando sean adultos y, en general, qué tipo de persona serán en el futuro. Por ello, cada sociedad y familia se da a la tarea de brindarles una educación a los niños, con el objetivo de que sean personas de bien acorde con lo que la comunidad en la que se encuentran dicta que es lo adecuado<sup>2</sup>. Pero ¿qué es la educación y qué características posee? Esta es una pregunta compleja que se tratará de desarrollar a lo largo de este escrito. Sin embargo, para comenzar, podemos indicar que una de las características de la educación es la guía o influencia de un adulto o maestro sobre un niño o nuevo miembro de la comunidad para que adquieran las costumbres o normas de

---

<sup>1</sup> Aunque esto se tratará más adelante, cabe mencionar que cuando realizo la distinción entre modernidad y modernización me apego a la distinción realizada por Marin Bravo y Maorales Martin, quienes tratan estos conceptos desde la ilustración dada a finales del siglo XVII y comienzos del XVIII en Europa. Así, modernidad se refiere al proyecto social dado en Europa que tiene como fin principal el progreso moral de la sociedad teniendo como eje principal la razón (*Ilustración*); por otra parte, la modernidad se refiere al proceso industrial que tiene como eje central el avance económico y tecnológico.

<sup>2</sup> Hago la precisión de que no todas las sociedades consideran el mismo modelo de bienestar. Sin embargo, todas las sociedades tienden a tener la misma reacción ante los niños, dicha acción consiste en guiar a los menores hacia lo que se considera correcto.

esa sociedad. Ahora bien, si no fuese así, ¿cuál sería la mejor manera de enseñar a otro ser humano? Por tanto, la guía resulta un elemento indispensable para educar a otro por medio de la enseñanza.

En esta misma línea, si aceptamos el postulado propuesto por Aristóteles, en donde afirma que los seres humanos son seres racionales y sociales que se desarrollan en una comunidad, los cuales comparten conocimientos, valores y responsabilidades (Aristóteles, *Política* I. 1253a 2-8), debemos aceptar que la educación, que hasta el momento ha sido definida como la influencia de un ser humano sobre otro, puede tener diferentes niveles. De dichos niveles, resalto tres considerados básicos en la adquisición educativa y la enseñanza que puede tener un ser humano, estas son la educación formal, no formal e informal desde la clasificación de Coombs, Prosser y Ahmed expuesta por Homs<sup>3</sup>.

Al hablar de educación informal nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno –de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado, la biblioteca y en los medios de comunicación. (...) La educación formal significa, desde luego, el «sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo (...) definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido –tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia–

---

<sup>3</sup> Esta clasificación de educación informal, no formal y formal se encuentra en la Ley General de Educación (ley 115 de 1994 de Colombia, que rige los lineamientos educativos de la nación, específicamente en el título II y III) con una definición similar a la expuesta aquí.

que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables (Coombs, Prosser y Ahmed, 1973, p 27, como se cita en Homs, 2002, p.p. 4-5)

Así como lo plantea Pastor Homs, el ser humano está expuesto a tres maneras diferentes de aprender y ser educado, lo cual implica, desde esta clasificación, que el ser humano desde su nacimiento está expuesto a una educación constante gracias a la influencia de actores externos a sí mismo o guías (Homs, 2001). Dichos actores pueden ser, entre otros, su familia, comunidad, medios de comunicación y comunidad artística con influencia cultural. Este tipo de educación y conocimiento adquirido se basa en una educación informal, que es adquirida desde las experiencias vividas en su entorno. En esta misma línea, el ser humano puede ser influido por un sistema educativo académico impartido por instituciones estatales y gubernamentales o privadas, en donde se imparte un conocimiento académico; *“que está constituido por una carga evolutiva de saberes que se han ido actualizando con el pasar del tiempo”* (Durkheim, 2003, p. 70). En este conjunto de instituciones se encuentran los colegios y universidades. Por otra parte, encontramos la educación y la influencia de organizaciones que buscan capacitar a un grupo o población brindándoles un determinado conocimiento; este no debe estar necesariamente institucionalizado.

Teniendo en cuenta lo anterior, todas las sociedades buscan que sus integrantes sean educados de forma integral dentro de la sociedad, desde los diferentes tipos de educación mencionados anteriormente. Esto hace del proceso educativo un elemento inseparable para la sociedad. Ahora bien, desde esta perspectiva el niño o estudiante se ve conflictuado, ya que, como lo admite Durkheim, el niño no lleva en sí la predisposición natural a contraer este proceso, es la comunidad quien lo remite a adaptarse y a adquirir un determinado conocimiento que no se encuentra implícito en

él, pero que tiene el potencial de adquirir y desarrollar intelectualmente (Durkheim, 2003). Un caso de ficción que puede representar esta afirmación es el cuento para niños de Tarzán, que cinematográficamente se presenta en una película de aventura para niños, la cual fue escrita por Edgar Rice Burroughs y publicada por primera vez en la revista Pulp All Magazine en 1912. En ella, un niño crece en la selva cerca de animales salvajes adoptando una forma de vida primitiva, lo cual admite que en la naturaleza humana no hay un gen específico que predisponga al ser humano a adoptar por sí mismo un proceso educativo formal e institucionalizado, el cual le permita desarrollar habilidades cognitivas que están encaminadas a desarrollar razonamientos complejos. Así se obtiene otro factor determinante en el proceso formativo de los individuos, denominado lo social. En palabras de Durkheim:

En el hombre, al contrario, las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse, por así decirlo, en nuestros tejidos y materializarse bajo forma de predisposiciones orgánicas. De ahí se desprende que esas aptitudes no pueden transmitirse de una generación a otra por vías genéticas. Es a través de la educación como se lleva a cabo la transmisión. (Durkheim, 2003, p. 66)

Sin embargo, ¿cuál es el objetivo de dicha influencia y transmisión? Autores como Durkheim nos proporcionan una posible respuesta, la cual consiste en entender que la educación tiene el objetivo de comunicar y transmitir conocimientos para la existencia continua de una determinada sociedad, haciendo sentir partícipes de la comunidad a los que se les transmite este conocimiento mediante una determinada educación (Durkheim, 2003). Así, otras características de la educación son transmitir información de una generación a otra para preservar la sociedad y generar en las nuevas generaciones un sentimiento de pertenencia o adhesión a esa comunidad, los cuales,

junto a la influencia de los adultos hacia los más jóvenes, logran el objetivo de prolongar la existencia de la sociedad.

Ahora bien, los conocimientos que son transmitidos de una generación a otra resultan ser el cúmulo de valores, normas y costumbres que nos anteceden. Este punto, desde la perspectiva de Durkheim, nos lleva a ver los contenidos que se transmiten por medio de la educación como un cúmulo de ideas anteriores a las generaciones más jóvenes, que son fruto de la vida en comunidad y de las exigencias de la historia de esa comunidad (Durkheim, 2003, p. 57). Es decir, los contenidos transmitidos son fruto de necesidades que nuestros antepasados se vieron obligados a entender para poder subsistir. Un ejemplo de ello es la viruela, una enfermedad de la que hoy tenemos un manejo médico, pero que fue un enigma que debieron entender nuestros antepasados para poder sobrevivir. Así, como lo afirma Durkheim, la educación es vista como un elemento integrador y conservador de las tradiciones, costumbres, habilidades y valores de una sociedad (Simbaña Gallardo et al., 2017). Dicha integración le permite a cada sociedad labrar su ideal de hombre en aspectos intelectuales, físicos y morales, teniendo en cuenta sus tradiciones.

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (Durkheim, 2003, p. 63)

No obstante, los valores que se desean transmitir pueden ser diferentes de una sociedad a otra; propongamos el consumo de vacas en Colombia y algunas regiones conservadoras de la India como caso, en la primera es una práctica normal y en la

segunda es una práctica que transgrede un valor moral por ser considerado un animal sagrado<sup>4</sup>. Así, la educación puede ser diversa en diferentes sociedades gracias a que cada una de ellas tiene diferentes valores, necesidades y costumbres que transmitir a sus nuevas generaciones. Esto lo reconoce Durkheim cuando afirma que *“¿acaso no vemos cómo la educación varía según las clases sociales o las zonas de residencia? La que se imparte en la ciudad no es la misma que la que recibe la gente del campo, la del burgués no es igual a la del obrero”* (Durkheim, 2003, p. 59). Así, aunque Durkheim reconoce que la educación puede variar dentro de las clases sociales, esta también puede variar en las diferentes sociedades y no solo entre clases sociales.

Ahora bien, si cada sociedad puede tener sus propias costumbres, ¿puede haber algo en común respecto al ámbito educativo para todas las comunidades? Emile Durkheim afirma que sí, en primer lugar, enfatizando que lo común muchas veces no reside en el contenido que se imparte, sino en el hecho de que todas las sociedades a lo largo de la historia han tenido la necesidad de transmitir sus conocimientos, lo que implica concebir la educación como un hecho social que se materializa con la escuela institucionalizada. Así, Durkheim concibe la escuela como un hecho social que trasciende al individuo, es decir, los sujetos nacen en una sociedad con unas instituciones establecidas, en este caso la escuela con sus formas de enseñar influye en el pensamiento de los sujetos que pertenecen a dicha comunidad (Sarmiento, 2017). En sintonía con lo anteriormente mencionado, una cuestión que hemos de preguntarnos es, a pesar de que cada comunidad tenga sus propios valores, costumbres y tradiciones, ¿es posible encontrar un elemento, o muchos, que sea común a todas las sociedades como tema de educación? Durkheim afirma que sí.

---

<sup>4</sup> Esta concepción es compartida con Estanislao Zuleta en su escrito *Los niños salvajes y la fase del espejo*, en donde se argumenta que cada individuo es el reflejo de su sociedad.

Si bien cada casta, cada familia tienen sus dioses particulares, existen divinidades generales o comunes que son reconocidas por todo el mundo y que todos los niños aprenden a adorar. Y dado que esas divinidades encarnan y personifican determinados sentimientos, determinadas formas de concebir el mundo y la vida, no se puede estar iniciado a su culto sin contraer, de paso, toda clase de costumbres mentales que rebasen el ámbito de la vida puramente religiosa. (Durkheim, 2003, p. 61)

Un ejemplo que nos ofrece este sociólogo es las sociedades medievales y su educación religiosa compartida en América y Europa. Con ello, como lo expone Durkheim, a pesar de los diferentes conocimientos que recibieron los vasallos, burgueses y nobles, todos compartían una educación orientada al respeto y a la guía religiosa, significando la cruz de la misma manera en Europa y en América (Durkheim, 2003). Por otra parte, debo hacer una aclaración, la cual consiste en advertir al lector que no estoy de acuerdo con la generalización tan exponencial que hace Durkheim del carácter universal de la educación. Sin embargo, concuerdo en que hay ciertos temas que han alcanzado un carácter de validez en muchas sociedades independientemente de sus diferencias culturales. Un ejemplo que puedo traer a colación es la validez que tiene la creencia en muchas comunidades de la composición del agua (H<sub>2</sub>O) o que las plantas contienen clorofila. Estos hechos que son válidos para muchas sociedades han sido establecidos mediante un método científico que les ha dado su carácter de validez y han sido incorporados en la educación formal como algo objetivo, y no como un conocimiento subjetivo a nivel cultural<sup>5</sup>. Sin embargo, esto no significa que dicha validez científica sea compartida universalmente, ejemplo de ello son algunas comunidades

---

<sup>5</sup> Afirmando que estos conocimientos tienen un carácter de validez para algunas sociedades, ya que otras pueden considerar estos como inválidos según sus creencias. Ejemplo de ello pueden ser algunas comunidades indígenas y africanas, las cuales, gracias a sus costumbres y creencias, practican la ablación en mujeres, práctica que según los derechos humanos va en contra de los derechos sexuales de la mujer.

indígenas que creen que el agua es fruto de la madre tierra, en esta medida podemos decir que la educación no pretende occidentalizar cada comunidad o sociedad, sino que esta cada comunidad puede tener sus propias formas de educar.

En esta misma línea, podemos encontrar otros ejemplos, como los derechos humanos que incitan al respeto por el otro, o los conocimientos sobre las funciones del corazón y el aparato reproductor. Estos conocimientos, que tienen validez en muchas sociedades, son enseñados en muchas escuelas como conocimiento objetivo, los cuales pueden estar sujetos a cambios. Así, cabe precisar que este trabajo parte desde el análisis de la educación formal e institucionalizada que orienta el modelo tradicional, el cual será presentado más adelante, y posteriormente se presentan los elementos que se deberían tener en cuenta para un modelo educativo que pretenda desarrollar una amplia gama de capacidades de los individuos.

Hasta el momento, se puede precisar: (i) el desarrollo de los conocimientos se lleva a cabo por la influencia de los adultos o maestros a las nuevas generaciones o integrantes de la sociedad, ello con el fin de preservar la sociedad mediante la comunicación; (ii) el objeto de la educación es la transmisión de saberes que le permitan a las sociedades su perpetuación y crecimiento, teniendo como protagonista al sujeto educado que crece colectiva e individualmente, en otras palabras, el crecimiento individual permite el colectivo<sup>6</sup>; (iii) el conocimiento que se transmite puede ser formal, informal y no formal, para el caso de este trabajo nos concentraremos en el

---

<sup>6</sup>El individuo, al optar por la sociedad, opta a la vez por sí mismo. La acción que se ejerce sobre él, especialmente a través de la educación, no tiene en absoluto por objeto y por efecto el de constreñir, disminuirlo y desnaturalizarlo, sino, muy al contrario, el de ensalzar y convertirlo en un ser verdaderamente humano (Durkheim, 2003, p. 72). Es decir, cuando el individuo opta por ser parte de una sociedad se espera que esta ejerza una acción de crecimiento sobre todas sus facultades cognitivas que luego serán retribuidas al ámbito social con acciones que mejoren su entorno. Así, cuando Durkheim habla de que optar por la sociedad es optar por uno mismo, se hace en este sentido.

conocimiento formal e institucionalizado; (iv) en las sociedades hay conocimientos validados que pueden ser comunes y que pueden ser enseñados en las escuelas como conocimientos objetivos.

## **1.2 Educación tradicional: breve historia y características**

Ahora bien, de la caracterización anterior sobre la educación y sus objetivos sociales se desprende uno de los modelos educativos más antiguos históricamente: el modelo educativo tradicional, que, como veremos más adelante, llega a Colombia en la época colonial, e incluso hoy, algunas instituciones educativas lo contemplan en su estructura. Por ello, es necesario preguntarse: ¿por qué el modelo educativo tradicional es uno de los más utilizados en el mundo entero? ¿Por qué su influencia ha perdurado a lo largo del tiempo? Para responder a estas preguntas, vale la pena dar una breve mirada a la historia de este modelo.

La educación tradicional, tal como la conocemos, se consolidó a finales del siglo XVIII con el surgimiento de la industrialización; sin embargo, desde el siglo XVI se empiezan a gestar los primeros bosquejos de este modelo educativo. En esta línea, desde la mirada histórica de Salas (2019), en el siglo XVI el sacerdote alemán Martín Lutero encabezó la Reforma Protestante en contra de la Iglesia, la cual se expandió a lo largo del norte de Europa (Holanda, Dinamarca, Suecia, Noruega, Alemania, Austria, entre otros). Uno de los principales ejes de protesta de Lutero era la educación cristiana, que solo estaba destinada a sacerdotes (otro de los aspectos por los que protestó Lutero fue contra las indulgencias de la Iglesia, pero no abordaremos ese tema aquí).

[...] antiguamente, sobre todo entre los griegos y romanos, sin tan sólo saber si esto agradara o no a Dios, hacían instruir a los muchachos y muchachas con tanto compromiso y celo que los hacían verdaderamente hábiles; por esto debo avergonzarme

de nuestros cristianos, y especialmente de nosotros, alemanes, cuando pienso que somos como pedazos de tronco o como bestias, y sin embargo nos atrevemos a decir: ‘Bah, ¿para qué sirven las escuelas si uno no quiere ser sacerdote?’ No obstante, sabemos, o deberíamos saber, que es necesario o útil o agradable a Dios que un príncipe, un señor o un consejero sea instruido y capaz de vivir cristianamente según su condición. (Manacorda, 1987, p. 309)

Con lo anterior, Lutero logró promover que la educación se extendiera y no fuese exclusiva para sacerdotes. En esta medida, Lutero sostuvo que la enseñanza en latín limitaba e impedía que la educación llegara a todos los rincones. Por ello, abogó para que la enseñanza de conocimientos y la Biblia fuera impartida en las lenguas de cada territorio, facilitando así el acceso al conocimiento. Como lo afirma Salas (2019), con esto se logró que la educación fuera más democrática, ya que todos tenían acceso a ella, extendiéndose por Europa y las colonias americanas.

En esta misma línea, como lo sostiene Salas (2019), la Reforma, que enfatizó la importancia de la educación y la lectura para todos, despertó en muchos intelectuales la idea de reformar la educación, especialmente aquella que se impartiría en las nuevas colonias de América. Esto se dio con la *Utopía*. Entre los pensadores con ideas reformistas significativas se encuentran François Rabelais, Tomás Moro y Tommaso Campanella, quienes coincidían en el ideal de reformar los métodos de enseñanza para propiciar un mayor desarrollo de las habilidades de los educandos. Sin embargo, uno de los reformistas que más impacto generó fue Jan Amos Komenský, o Comenio, quien propuso una metodología de enseñanza basada en la didáctica. Con su obra *Orbis Sensualium Pictus*, publicada en 1658, Comenio redactó una especie de enciclopedia en la cual todo aquel que accediera a ella podía asociar una palabra mediante ilustraciones.

Esta enciclopedia abarca una amplia variedad de temas, como biología, ciencias sociales y naturales, zoología, entre otras. Inicialmente se presentó como una obra literaria infantil, pero posteriormente tuvo gran acogida tras su publicación. Así, como lo plantea Gutiérrez Huby, se demostró que el conocimiento podía ser impartido de varias maneras y que debía llevarse a la comunidad. Con ello, comenzaron a surgir nuevas formas de enseñanza que se expandieron por toda Europa (Gutiérrez, 2004).

Así, John Amos Comenius es considerado uno de los primeros precursores en la universalización de la educación, ya que en su libro *Didáctica Magna* establece ciertos principios y bases que debían tener en cuenta los pedagogos para la enseñanza. Además, allí se resalta la importancia de la educación para todos los seres humanos, incluyendo a las mujeres (consideradas por Comenius más inteligentes que los hombres). En *Didáctica Magna* se pueden encontrar apreciaciones de este tipo:

Quede, pues, sentado que a todos los que nacieron hombres les es precisa la enseñanza, porque es necesario que sean hombres, no bestias feroces, no brutos, no troncos inertes. De lo que se deduce que tanto más sobresaldrá cada uno a los demás cuanto más instruido esté sobre ellos (Comenius, 1998, Cap. VI, 10)

De igual modo el hombre se desarrolla por sí mismo en su figura humana (como todo bruto en la suya); pero no puede llegar a ser Animal racional, sabio, honesto y piadoso sin la previa plantación de los injertos de sabiduría, honestidad y piedad. Ahora hay que demostrar que esta plantación debe efectuarse cuando las plantas son nuevas (Comenius, 1998, cap. VII, 1)

Por lo anterior, como lo afirma Gutiérrez, algunos lo consideran el precursor de la educación de todo para todos, quien creía que todos los seres humanos, sin importar su condición social o género, debían ser respetados con dignidad e igualdad; por ende, debían ser introducidos en la enseñanza formal general (Gutiérrez, 2004). A pesar de lo

anterior, la educación durante el siglo XVIII sigue restringida a las clases populares hasta el surgimiento de la Revolución Industrial.

Posteriormente a finales del siglo XIX y comienzos del XX, con la consolidación del Estado-nación en Europa, emergen los principios de la Ilustración, la Revolución Industrial se encuentra plenamente instaurada, y las colonias americanas ya se habían liberado. En este contexto, la educación experimenta una profunda transformación. La Revolución Industrial trajo consigo el surgimiento de una nueva clase social, el proletariado, y con ello surge la necesidad de que la pedagogía genere nuevas formas didácticas de enseñar a numerosos grupos populares. Con lo anterior, como lo expone Salas (2019), la nueva sociedad moderna e industrial buscó implementar una nueva instrucción técnica escalonada que fuera desde la infancia hasta la edad adulta, según las necesidades sociales. Por lo tanto, la pedagogía se vio obligada a organizar los contenidos de la enseñanza por grados, lo que permitía transmitir los valores que se consideraban correctos a un gran número de personas al mismo tiempo y de una manera estándar, surgiendo así el modelo tradicional.

Ahora bien, especificando las características de la educación tradicional, la psicóloga Isabel Rovira Salvador, de la Universidad de Valencia, nos aporta algunos indicios. En su artículo "Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-prácticas", la Doctora Rovira comienza por darnos una caracterización general de qué es el modelo educativo tradicional, y una de las principales características señaladas es la diferencia de roles entre el alumno y el maestro. En este juego de roles, el alumno adquiere un carácter pasivo al recibir la información brindada por el docente; por ello, todo el proceso educativo recae en este último. Debido a lo anterior, menciona Rovira, el modelo tradicional ha sido fuertemente criticado (Rovira, 2019). Por otra

parte, otras características que lo llevaron a una gran acogida fueron: (i) la posibilidad de unificar los temas a dictar en pocas categorías, por lo que un solo profesor puede dictar más de un tema en una misma asignatura; (ii) puede ser ampliado fácilmente, debido a que permite enseñar a una gran cantidad de personas al mismo tiempo; (iii) la educación tradicional presenta tintes capitalistas con matices funcionalistas<sup>7</sup>.

Con lo anteriormente expuesto, concluyo dos características propias de la educación tradicional. La primera característica es la transmisión de saberes de un agente activo a un receptor pasivo, el cual no ejerce una actitud de cuestionamiento ante lo que se está impartiendo; la segunda característica es la transmisión de dichos conocimientos con base en una educación formal repetitiva, insertada en la memoria del alumno, educación que no es reflexionada ni criticada cuando se adquiere. Cabe resaltar que esta educación tiene la intención de que quien la recibe adquiera un conocimiento, pero este conocimiento usualmente no lo contextualiza ni polemiza con lo que sucede a su alrededor o con lo que ha sucedido históricamente.

En esta misma línea, como ya se ha mencionado, este método educativo recibe grandes críticas, no solo por su forma pasiva a la hora de transmitir el conocimiento, sino también, porque algunos sociólogos y pedagogos le atribuyen una función oculta que repercute a nivel social y cultural. Así, algunos de los sociólogos que exponen estos argumentos son: (i) Althusser, quien expone que en las escuelas imparten conocimiento para funcionar en una sociedad capitalista; (ii) Bowles y Gintis, quienes afirman que en las escuelas hay un proceso de selección y clasificación de los estudiantes de acuerdo a sus habilidades para funcionar en la sociedad capitalista; (iii) por último, Bourdieu

---

<sup>7</sup> La relación entre la educación y el capitalismo del siglo XIII, XIX y principios del siglo XX, aunque influyen mucho en el tipo de educación que llega a Colombia, no es tema que se profundice aquí. Sin embargo si el lector desea ahondar en ello puede consultar el libro *Sociología de la educación* de Mariano F. Enguita.

expone que no solo la escuela es un lugar de reproducción, sino, también, la cultura que soporta un orden hegemónico. Esto se retomará en el siguiente capítulo con más detalle desde el análisis realizado por H. Giroux. Por el momento veremos cómo el proceso catequético colonial deja marcas en América y Colombia al implementar este método educativo.

### **1.3 Funcionalismo y educación tradicional**

Ahora bien, de acuerdo con lo propuesto por José María Morán (2006), el funcionalismo es una corriente epistemológica que ve a la sociedad como un todo ordenado. Así, uno de los principales postulados de esta corriente es que el individuo cumpla determinadas funciones para que la sociedad, como estructura, funcione de manera armónica. Esta armonía se da cuando cada sujeto cumple las funciones que le corresponden sin cuestionar, es decir, presentándose como un sujeto pasivo. Desde esta percepción, Morán plantea el pensamiento de Durkheim, uno de los principales exponentes del funcionalismo, en las siguientes líneas: *“La sociedad es lo real, siendo el individuo un elemento subalterno y derivado de ella”* (Morán, 2006, p. 188). Con lo anterior, se puede observar cómo la sociedad se impone al individuo mediante las instituciones que son anteriores a su existencia. Una de esas instituciones es la escuela, que, como se mostró en el apartado anterior, se materializa formalmente finalizando el siglo XVIII y comenzando el XIX, cumpliendo la función de socializar los valores y normas sociales. Con ello, podemos observar, desde una perspectiva clásica como la expuesta por Durkheim, que la educación tradicional surge como un medio para conservar y perpetuar la organización social que se tenía en ese momento en Europa, la cual apuntaba a promover un modelo económico capitalista (por la Revolución

Industrial). Por ello, como lo señala Salas, se promueve una instrucción orientada a que los alumnos aprendan lo necesario para que la sociedad pueda funcionar (Salas, 2019).

Considerando lo expuesto en los apartados anteriores, se puede afirmar que los objetivos iniciales de la educación tradicional, tal como se ha caracterizado, tienen un enfoque funcionalista. Es decir, esta forma de educación ha estado más orientada a la conservación y perpetuación de la sociedad que al desarrollo y realización de las múltiples capacidades de los individuos que la componen. Salas (2019) comparte esta visión al señalar cómo la educación tradicional, desde una perspectiva clásica, se impone al individuo de manera coercitiva, siendo algo externo a él que debe adoptar para integrarse en el núcleo social. En este sentido, la educación tradicional cumple una función de transmisión de normas y valores sociales que están orientados a la conservación de una sociedad inscrita en un ideal capitalista, periodo en el que surge. Este ideal se centra más en la producción material que en el desarrollo de las capacidades humanas. Por tanto, desde este análisis, se puede entender que este enfoque funcionalista ha llevado a concebir la educación tradicional como un mecanismo de reproducción de normas y valores. Sin embargo, este tema será abordado con mayor profundidad en el segundo capítulo. Por ahora, me propongo realizar un breve rastreo histórico de cómo se ha manifestado la educación tradicional en el territorio colombiano desde el siglo XVI hasta el XX, para entrever los efectos que esta ha provocado.

#### **1.4 Rastreo histórico de la influencia educativa en Latinoamérica y Colombia**

Ahora bien, si aceptamos las premisas planteadas anteriormente, hemos de realizarnos una pregunta fundamental para comprender el modelo educativo que rige

generalmente en América Latina y específicamente en el territorio colombiano. La pregunta es, en términos educativos, ¿qué tipo de influencia ha estado presente históricamente en la forma de educar y formar, en el ámbito intelectual, cultural y religioso, a la población de América y Colombia? Para responder a lo anterior, es necesario remontarse brevemente a la historia del continente y dar una mirada rápida al proceso de catequesis en América. Cabe recalcar, como se menciona en la introducción, que esta mirada no es exhaustiva, ya que no presenta la historia de la educación por completo, solo pretende exponer algunos momentos históricos que, a mi parecer, influyen en la manera como se imparte la educación en el territorio nacional colombiano; también, cabe mencionar que esta mirada es desde un punto político-estatal y no abarca totalmente los diferentes puntos de vista que se puedan tener sobre este tema.

Para empezar, en el siglo XVI, cuando los españoles ya se habían establecido en el territorio americano, se inició un periodo de relación entre estos y los indígenas. *"Esta relación se caracteriza por un fuerte asombro por parte del indígena nativo y un sentimiento de negación antropológica y ontológica hacia el indígena por parte del español"* (Galvis, 1986, p. 129). Es decir, el español le niega la humanidad y la correspondencia del alma al nativo americano, ya que no entiende sus ritos, sus dioses, ni su concepción de ver, entender e interactuar con la naturaleza.

Esta negación del alma al indígena se pone en duda con las declaraciones de los misioneros religiosos De las Casas y Montesinos, quienes denunciaron los abusos que sufría la población nativa americana en 1515, al profesar que los nativos americanos sí tenían una dignidad que se debía respetar. Por tanto, *"debían ser pacíficamente asimilados en la civilización"* (Galvis, 1986, p. 129). Ello implicó llevar a cabo un

proceso de catequesis por parte de la iglesia, entidad a la que se le encargó este proceso, en el cual se reconoció una posible autonomía y capacidad de vida social del aborigen. No obstante, se llevaría a cabo con los medios equivocados, ya que las prácticas religiosas cristianas contrarían toda creencia del nativo americano, quitando su identidad. Así lo muestra Galvis:

¿Es el indígena un ser compuesto de cuerpo y alma como el español? De una primera respuesta negativa, que se esparcía en el espíritu de la metrópolis, pasa Ginés a considerarla la naturaleza compuesta del indígena. Este es, en efecto, un ser compuesto de cuerpo y alma, por consiguiente, dotado de razón, pero no en un grado sumo; son seres racionales; pero, por poseer la razón en el grado más elemental, ellos son incapaces de establecer su propio gobierno tanto del alma, como de los pueblos. Los indígenas son seres incapaces que necesitan la tutela permanente y del gobierno de los seres perfectamente racionales, tanto para las personas como para los bienes. [...] La incapacidad genera tutela y esta coarta la autonomía para el desarrollo material e ideológico de los pueblos. La forma práctica de ejercicio de esta tutela se llevó a cabo a través de los dos movimientos propios de la colonización: la catequesis y las restricciones en la organización económica. (Galvis, 1986, p. 131)

Así, el proceso de incorporación del nativo americano a la sociedad se llevó a cabo mediante la implementación de conventos, parroquias y universidades influenciados por la iglesia, que tenían como principal tarea la unificación de la conciencia americana teniendo como modelo y referente la conciencia española. Este proceso, aunque con buenas intenciones, al pretender civilizar o humanizar al indio americano desde un ideal de humanismo europeo, deja como resultado dos grandes consecuencias: (i) el rompimiento del propio ser del nativo americano y su capacidad creativa (y posteriormente los esclavos que debían pasar por este mismo proceso para ser

considerados ciudadanos), lo llevó a un enajenamiento, en donde no sabe cómo actuar y qué crear, porque ya todo el conocimiento está dado por un modelo español; (ii) esta educación llevó al indígena y mestizo americano a asimilar y difundir criterios ya dados con respecto a la moral, la justicia y las normas. En general, lo orientó a ser un ser con la capacidad de aceptar y reproducir la estructura normativa de la nueva sociedad.

Al mestizo se le enseñó a hablar, pero no a manejar los conceptos; aprendió definiciones dadas, pero no a construir definiciones; se le enseñó a memorizar, mas no a preguntar para apropiarse de los conceptos y formar así, su capacidad legisladora según las nuevas formas de la civilización. La catequesis acabó con la conciencia legisladora del aborígen para acostumbrarse a recibir y aceptar la normatividad extraña a su propio ser. (Galvis, 1986, p. 132)

Ahora bien, la educación tiene como objeto la creación de una conciencia intelectual mediante la acción de otro que permita conservar o perpetuar una sociedad. En ella podemos encontrar tres niveles para la adquisición de un saber: el alfabético, el técnico y el teórico. Los dos primeros fueron enseñados a la mayor parte de la población aborígen y mestiza, siendo estos el vehículo de la nueva concepción del mundo.

Así, la tarea pedagógica en las colonias se caracterizó principalmente por formar las conciencias ingenuas de los nativos y los mestizos (en su mayoría), una conciencia que se acoge a las normas del otro, a las creaciones ajenas y, por tanto, no descubre en sí mismo una posibilidad de creación, autoría o autonomía (Galvis, 1986, p. 133).

Con lo anterior, el lector se preguntará a qué punto deseo llegar, pues ¿qué tiene que ver el proceso de colonización con la educación tradicional? Desde mi punto de vista, mucho, ya que en ella podemos encontrar los primeros signos del problema que se expondrá más adelante. Una educación basada en la adquisición y acumulación de conocimientos, los cuales no se ponen en duda ni se critican; pues, como lo muestra una

de las novelas más famosas vallecaucanas, "El alférez real", la educación era un privilegio para las clases sociales favorecidas. Además, la autoridad y el prestigio de las familias adineradas junto con el de la iglesia no se ponían en duda, afectando la conciencia crítica del ser americano.

No había colegios; los hijos de los pobres solían aprender algo con los frailes. A los colegios de Santafé y de Quito solo iban los hijos de los nobles; para cerciorarse que así fuera, hacían una especie de examen de pureza de sangre o linaje. [...] Nadie deliberaba sobre asuntos de gobierno; todo mundo obedecía ciegamente, y el prestigio de la autoridad era indudable. (Palacios, 2019, p.p. 51-52)

Ello trae como consecuencia que todo lo que se imparta en estas dos instituciones (el Estado y la iglesia) no fuese puesto en duda ni cuestionado en el andar histórico, lo que repercute de generación en generación en la conciencia americana en general. Sin embargo, la cuestión no termina aquí, ya que, si se analiza el periodo histórico de Colombia entre 1863 y 1920 en términos educativos, se verá reflejada una fuerte influencia social que insistió en mantener un orden colonial en donde la educación es de tipo tradicional y moral más que laica.

Edwin Cruz Rodríguez, historiador y docente de la Universidad Nacional, en su artículo "La nación en Colombia: del radicalismo a la regeneración", traza una línea de sucesos históricos que marcaron el carácter de la nación colombiana. Entre estos acontecimientos se encuentran los hechos en materia de educación que van de 1863 hasta 1886, los cuales muestran un intento fallido por reestructurar el modelo y dirección del tipo de educación impartida en la colonia que deja rastros hasta nuestros días. Así, en Colombia, desde su independencia venía rigiendo un modelo colonial caracterizado por las tradiciones religiosas y la influencia de un modelo español. Este

modelo fue defendido ampliamente por el surgimiento del partido conservador en 1848 por Mariano Ospina Rodríguez, en contraposición a las ideas liberales que se consolidaron como partido un año después por José Hilario López. Estos dos proyectos presentaban ideales diferentes de cómo sería la nación; por tanto, el foco de la educación era opuesto.

En 1863, con la llegada del liberalismo al poder presidencial, se estableció la Constitución de Rionegro en Colombia, que lleva como sello la separación del Estado y la iglesia respecto a sus ideales. En esta medida, sus ideales plantean al hombre como un ciudadano educado para unir la nación, que debía ser guiado por el Estado para evitar que la enseñanza estuviese influenciada por el dogma religioso. En síntesis, este proyecto propugnaba una educación laica para toda la ciudadanía, así lo plantea Rodríguez.

A contrapelo de las doctrinas de la Iglesia, que propugnaban por una educación privada sin intervención del Estado, voluntaria o no obligatoria y guiada por los dogmas de la religión católica, la reforma buscaba la intervención del Estado en la educación, obligatoriedad y gratuidad de la educación primaria, y neutralidad religiosa, aunque los estados podrían adherirse o no al Decreto Orgánico [...] En el proyecto de nación radical la educación era una herramienta esencial para garantizar la libertad y la igualdad de los ciudadanos [...] La enseñanza laica garantiza que la razón y no el dogma sería el fundamento del magisterio, acompañada de una pedagogía respetuosa de la autonomía individual infantil y orientada al ejercicio de la libertad, siguiendo postulados de pedagogos como Pestalozzi, Froebel y Horace Mann. (Rodríguez, 2010, p. 80)

Este ideal le otorga un papel protagónico al maestro, siendo este un modelo para la civilización, que promoverá la razón como guía y no el dogma religioso. Sin embargo, en 1875 el modelo liberal comienza su declive y, con ello, su proyecto de educación.

Rodríguez expresa que esto se presenta por una ruptura interna del partido liberal y el aglutinamiento de sus opositores (Rodríguez, 2010). Por lo cual, para 1877 el liberalismo entra en una crisis y surge el proyecto regenerador. Este proyecto acusa de anarquista al liberalismo y propone que la nación debe volver a sus costumbres para lograr el orden y la paz. En consecuencia, para 1886, con la llegada al poder de Rafael Núñez, se enmarca un proyecto de nación que vuelve a las bases coloniales. Por consiguiente, a nivel educativo, el país entra en una regresión ideológica, en donde la educación debe ser guiada y vigilada por la iglesia y sus cánones, pues debido a un modelo educativo más liberal e ilustrado, la educación había desatado el desorden a nivel nacional.

Al contrario del proyecto educativo de los radicales, la Constitución de 1886 y el Concordato impusieron una educación voluntaria o no obligatoria y confesional. De esa forma, el Estado abandonó la responsabilidad de formar ciudadanos. El Concordato delegó la dirección y organización de la educación pública a la Iglesia católica. [...] la educación científica fue subordinada al imperio del dogma [...] Las políticas educativas de la Regeneración hicieron un híbrido entre la metodología pestalozziana con las prácticas de enseñanza de las comunidades religiosas, el modelo “repetir, memorizar, vigilar y castigar”. El currículo se centró en la religión como la más importante de las asignaturas, en tanto que se privilegió también la formación de una memoria histórica y un patriotismo a partir de obras como la *Historia de Colombia* de Henao y Arrubla. [...] Finalmente, los maestros de escuela, que habían encarnado el ideal de ciudadano en el Radicalismo, con las políticas educativas de la Regeneración perdieron su estatus y prestigio. Ahora eran personajes de segunda, subordinados a los gobernadores y a los párrocos, quienes tenían por función supervisarlos. (Rodríguez, 2010, p. 94)<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Esta visión es compartida y expuesta por Jorge Orlando Melo en su libro *Historia mínima de Colombia*. Véase capítulo 8 y 9.

En suma, aunque en Colombia se trató de llevar un proceso educativo guiado por la razón a principios de 1863, este fue truncado por la falta de tiempo y la influencia de ideales conservadores que abundaban en el país. Por este motivo, como lo expone Melo, los mismos liberales aceptaron en 1876 que había que acoger la guía de la iglesia para restablecer el orden en la nación, lo cual implicaba abandonar el proyecto que venía gestándose de concebir la educación y la razón como guías del ciudadano (Melo, 2017).

A partir del siglo XVIII, con los cambios producidos en Europa en el siglo XVII, la Revolución Francesa y la Ilustración como guías de la razón humana, se presentan en Colombia las bases para la revolución educativa. La Revolución Francesa presentó la educación como un derecho general y la Ilustración reforzó esta idea al argumentar que hay derechos universales y la razón debía ser la guía del hombre, como lo afirman Vargas y Gallego (2019). Con lo anterior, para 1904, como lo muestran Melo y Helg, la enseñanza primaria debía impartirse de manera obligatoria en todo el territorio, pero la asistencia era voluntaria y los municipios y departamentos debían asumirla (Melo, 2017; Helg, 2022). Así, el maestro enseñaba habilidades básicas como leer, escribir y contar, que permitirían al futuro ciudadano ejercer cargos públicos y funciones sociales, las cuales estaban fuertemente influenciadas por la iglesia católica. En esta misma línea, Vargas y Gallego expresan que era la iglesia la encargada de realizar misiones educativas, pues podía llegar a lugares en donde el Estado no tenía mucho alcance e influencia (Vargas y Gallego, 2019). En cuanto a la educación secundaria, Melo y Helg presentan que se encontraba privatizada para esta época, es decir, no era accesible a toda la población y, aunque presentaba un tinte religioso, algunos liberales abrieron escuelas de ese corte (Melo, 2017; Helg, 2022).

Por otra parte, para 1920, la guerra de los Mil Días había dejado varios cuestionamientos sobre el origen de la violencia desatada en dicha batalla y el retraso económico generado. Ante lo anterior, los intelectuales les otorgaban la culpa a las masas populares, clasificándolas como peligrosas y bárbaras, considerando que no tenían ningún punto de comparación con las élites o los europeos. Por ello, se consideró que una reforma educativa era necesaria, la que permitiera civilizar al pueblo al enseñarle hábitos educativos e higiene.

Para lograr lo propuesto anteriormente, una misión alemana llegó a Colombia en 1924, con el objetivo de sugerir mejoras a los programas educativos. De ello, la misión recomendó, siguiendo la narrativa de Helg: (i) que la enseñanza fuera obligatoria, pero libre, es decir, los padres pudieran escoger el lugar en que estudiarían sus hijos; (ii) una enseñanza secundaria generalizada (oficial) que permitiera acceder a programas más especializados al terminar esta formación; (iii) el título de bachiller sería otorgado por el Estado, quitando parte del control a la iglesia; (iv) por último, la misión recomendó una comisión para que lo anterior se cumpliera (Helg, 2022). Pese a lo anterior, expone Melo, la misión y sus sugerencias fueron rechazadas, ya que ponían en peligro el monopolio que se había creado por la incapacidad del Estado (Melo, 2017). En esta medida, la educación fue dirigida a los hábitos de higiene de la población más que a la alfabetización.

Posteriormente, ante el fracaso de la misión alemana, Helg enfatiza en que el gobierno resolvió realizar reformas graduales, y en 1927 el Congreso aprobó la reestructuración del Ministerio de Instrucción y Salud Pública, el cual pasa a ser llamado en 1928 Ministerio de Educación Nacional; con ello, las funciones de higiene y salud se separan de la educación (Helg, 2022). En esta misma medida, en 1927 se recoge

la instrucción de la misión alemana sobre la obligatoriedad de la educación, derogando su carácter voluntario. Ahora bien, en 1931 se reforma nuevamente el Ministerio de Educación Nacional en dos dependencias (administrativa y técnica), en las que la dependencia técnica le otorga al Estado el control de la educación primaria, secundaria y profesional bajo su poder.

Ahora bien, para 1934, Alfonso López Pumarejo fue elegido como presidente de la República, este nuevo nombramiento viene marcado con una concepción de convertir el país en una nación aparentemente moderna. Por ello, la educación jugaba un papel primordial que no solo involucraba a los niños y jóvenes, sino también a los adultos.

En este programa general de modernización y de integración nacional la educación debía tener un papel primordial. En efecto, para permitir la explotación racional del país, era necesario diversificar y especializar las formaciones ofrecidas por el sistema escolar. López quería ofrecer a la industria y a la agricultura el personal calificado que necesitaban para acelerar el paso al capitalismo. La educación sería pues técnica y científica en todos los niveles: "debemos formar administradores, financistas y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, artesanos y agricultores; obreros calificados y empleados". Era necesario, también, enseñar al peón a nutrirse convenientemente y a los altos funcionarios a administrar bien el Estado (Helg, 2022, p. 147, el subrayado es mío).

Igualmente, aunque el ideal de López no logró materializarse, este pensamiento marcó las bases para un cambio en la perspectiva de la educación pública al concebirla como centralizada y proponer una expansión de la educación secundaria, que hasta ese momento era en gran medida privada. Así, desde la narrativa de Helg, para 1936 surge una nueva reforma que promovió un Estado laico. Con lo anterior, se plantea la libertad de conciencia y la primacía de la intervención estatal en el ámbito educativo (Helg,

2022). Ante este panorama, los conservadores tuvieron una reacción negativa junto con la iglesia, la cual satanizaba la norma y le pedía a sus fieles que optaran por no llevar a sus hijos a las escuelas de corte laico. Lo anterior provocó que muchas escuelas estatales perdieran alumnos y dio paso a la creación y expansión de escuelas de corte más tradicionales y religiosas.

Desde esta perspectiva, en la que parece haber un avance en el tema educativo en el territorio, un hecho marca la historia colombiana a nivel político, económico y educativo: esto es el periodo de la Violencia en Colombia. Para 1944, el ministro de educación, Antonio Rocha, de corte conservador, propuso una reforma educativa con el fin de unificar la nación y regresar a las tradiciones coloniales, ya que la cohesión y el elitismo presentes en años anteriores habían perdido estabilidad por el pensamiento progresista presente desde 1930.

Si no volvemos la mujer al hogar y el campesino al campo, no pasarán tres generaciones sin que Colombia haya dejado de existir como nacionalidad auténtica. No sé si me será dado permanecer en este Ministerio: pero si así fuere, enderezaré la pedagogía a este objetivo supremo. Dados estos dos factores esenciales, es enteramente posible el logro de una élite que es la forma previa de llegar a donde culmina la Nación, que es en sus grandes personalidades. La cultura es un cono, cuya base es el ancho círculo de la escuela primaria y cuyo vértice es el hombre superior. (...) el liberalismo individualista no puede negarse a sí mismo al olvidar el culto a los hombres superiores" (Conversación de A. Rocha con Juan Lozano y Lozano, en *El Tiempo*, 6 febrero 1944, como se cita en Helg, A. 2022, p. 212)

Por lo anterior, desde la narrativa de Helg, para 1947 la enseñanza se enfoca más en la parte técnica y el desarrollo económico, elemento que exalta las diferencias sociales y es una razón que aviva los actos violentos que sucedieron en Colombia en

1948 (Helg, 2022). Según Alberto Lleras Camargo, el enfoque educativo de la nación estuvo dirigido a explotar a los ciudadanos y a dirigirlos hacia el trabajo, evitando así la posibilidad de un desarrollo personal y una sana coexistencia social, alentando las desigualdades sociales.

En consecuencia, los intelectuales de la época advirtieron que la gran brecha entre las clases sociales ponía en peligro la sociedad. Así, se pensó en abrir la educación media y superior a las clases populares. Sin embargo, esta debía estar dirigida nuevamente por el civismo, la moral y la religión. Aunque esta vez muchas de las élites preponderantes no ejercieron reclamos muy fuertes, ya que, en paralelo a esto, se formaba un sector de enseñanza privada y libre. Por lo tanto, Helg expone que desde 1949 hasta 1953 el gobierno realizó un esfuerzo conciliatorio con la iglesia, y aunque esta trató de no ejercer una autoridad muy rígida en la enseñanza, seguía predominando en gran medida (Helg, 2022).

De hecho, ciertas medidas restauraron el papel simbólico de la Iglesia en la educación. Así, el 15 de mayo, día de la fiesta de San Juan Bautista de la Salle se decretó fiesta nacional del educador. Capillas y estatuas de santos se erigieron en edificios nacionales. El Ministro de Educación dijo en todos los tonos que daría más importancia a la enseñanza de la religión y de la moral en las escuelas primarias, secundarias y normales. A pesar de todo no se cambió una coma en los programas de estudios. En sexto año los candidatos al bachillerato y a los diplomas de maestro siguieron sin recibir clases de religión. En la enseñanza primaria, para compensar el número limitado de horas dedicadas a la religión, el Ministerio creyó conveniente enviar una advertencia a todos los maestros señalándoles que debían dedicar el tiempo libre del programa a la religión; concluía con énfasis: "Dios, la Patria y la Sociedad esperan a la puerta de la

escuela; entreguémosles hombres dignos y trabajadores, patriotas sin defectos y católicos sin desfallecimiento" (Helg, A. 2022 p.p. 219-220. El subrayado es mío)

Hasta aquí, podemos observar cómo desde comienzos del siglo XX en Colombia se ha tratado de trascender de una educación religiosa-tradicional hacia una más laica, en donde el Estado ha ido tomando el control y direccionamiento progresivamente. Sin embargo, desde el periodo de la violencia, a mediados del siglo XX, se opta por delegar nuevamente a la iglesia la participación en el ámbito educativo, como factor de unidad nacional, pero con un control aparentemente limitado. A su vez, se denota que los procesos educativos en la nación, hasta mediados del siglo XX, estuvieron enfocados en modernizar la nación, es decir, impulsar el ámbito económico manteniendo modelos hegemónicos y patrones culturales, no hacia un proceso de modernidad. Esto se explica a continuación.

### **1.5 Educación tradicional en Colombia, modernidad y modernización<sup>9</sup>**

Como se mostró en el apartado anterior, históricamente la educación en Colombia, hasta mediados del siglo XX, ha sido de cohorte tradicional, marcada por un matiz funcionalista y religioso, lo que influyó en el proceso de modernidad de la nación. Para mostrar esto, primero se debe realizar una breve distinción entre modernidad y modernización, siempre teniendo en cuenta que la modernidad está atada a los procesos de modernización. Lo que aquí se pretende es ver cómo la modernización ha primado por encima de la modernidad en el territorio colombiano, debido a unos intereses hegemónicos a los que la educación tradicional ha contribuido.

---

<sup>9</sup> El objetivo de este apartado es mostrar cómo la educación tradicional presente en el territorio colombiano ha permitido que se dé una primacía en la producción económica y poco desarrollo democrático. El objetivo no es ver que tipo de modernidad se ha dado en el territorio colombiano, pues esta discusión se aleja del tema de interés del escrito, que es mostrar como la educación tradicional ha contribuido a la no formación de ciudadanos democráticos.

En primer lugar, la modernidad y modernización son términos orientados a enfatizar el progreso de una sociedad. Es decir, cuando una sociedad mejora las condiciones sociales, políticas, culturales, tecnológicas y económicas, permitiendo un mayor bienestar a sus habitantes, se puede decir que ha atravesado un proceso de modernización y modernidad. Un ejemplo de esto son los procesos étnicos en el territorio colombiano a partir de 1993 con la Ley 70, en la cual se reconocen los derechos de las personas afrodescendientes dentro del Estado colombiano. Esta ley es un ejemplo de modernidad, pues antes de ella no se reconocían, en términos jurídicos, los derechos de estos grupos étnicos en Colombia, generando impunidad ante actos de racismo o discriminación que atentaban contra la dignidad e integridad de esta población.

Ahora bien, es importante aclarar que la modernidad y la modernización son conceptos diferentes, que aluden a procesos distintos. La modernización se enfoca más en los procesos económicos y tecnológicos que permiten a una sociedad tener mejor infraestructura y avances tecnológicos. Por otra parte, la modernidad se refleja en aquellos procesos políticos y culturales que brindan más equidad, igualdad, participación política y democrática a los integrantes de la sociedad. Esto se refleja en las palabras de Marín Bravo y Morales Martín cuando afirman: *“La modernización sería un proceso histórico, mientras que la modernidad es una aspiración de valores que regulen tanto la vida social, cultural e intelectual de una sociedad”* (Bravo y Martín, 2010, p. 13). En esta medida, este ideal de modernidad proviene del ideal europeo de la Ilustración, gestado a finales del siglo XVII.

En esta medida, antes del siglo XVII en Europa, y debido a la colonización en América, predominaba una concepción religiosa que dominaba la vida y lo que se

consideraba verdadero. Sin embargo, como lo afirman Marín Bravo y Morales Martín, a finales del siglo XVII en el contexto europeo se comenzaron a buscar explicaciones más racionales y menos religiosas a diversas cuestiones, lo que pretendía posicionar al individuo como un actor capaz de transformar su realidad (Bravo y Martín, 2010). Este proceso es denominado Ilustración, un concepto impulsado por Immanuel Kant, en donde la razón debe ser una guía para las acciones humanas que permitan a la sociedad progresar. En esta medida, este ideal de Ilustración, desde la perspectiva de Marín Bravo y Morales Martín, llegó a América desde una visión eurocéntrica que pretendía homogeneizar valores y prácticas mediante la implementación de símbolos y prácticas comunes, con el objetivo de que la población nativa abandonara el estado "primitivo y salvaje" (Bravo y Martín, 2010).

En esta medida, como lo exponen Marín Bravo y Morales Martín, este proceso de Ilustración se dio en América mediante un proceso de dominación, es decir, mediante una imposición de normas, valores y costumbres del europeo hacia el nativo americano sobre lo que se consideraba ilustrado y lo que permitía el progreso social (Bravo y Martín, 2010). Cuando el europeo llegó al continente americano, impuso un discurso sobre qué era lo ilustrado, qué era la modernidad y qué permitía el progreso. Este discurso le permitió mantener un control de poder a nivel social, político, económico y cultural. Este proceso, desde la perspectiva de Marín Bravo y Morales Martín, se reprodujo en los criollos y luego en los mestizos, pues en cada una de estas generaciones se creó un discurso de qué es lo ilustrado, qué permite el progreso y qué es lo moderno, perpetuando así la dominación (Bravo y Martín, 2010). Esto significa que el dominador, quien crea el discurso de lo conveniente para el progreso y la modernidad de una sociedad, es quien tiene el poder para influir sobre lo político, social y económico. En el

caso colombiano, esto se reflejó con claridad a mediados del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, cuando la modernidad comenzó a ser equiparada con la productividad económica de la nación. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la modernidad se refleja en la democracia y la igualdad de oportunidades que se promueve en una nación, no solo en los avances económicos.

Un ejemplo de que en Colombia se ha dado mayor primacía a la modernización que a la modernidad es lo expuesto por Helg en el discurso del presidente López, donde se enfatiza cómo la educación debe estar dirigida a la formación de individuos capaces de producir y administrar, pero no a individuos capaces de ser democráticos y de pensar críticamente sobre su situación como ciudadanos pertenecientes a una nación:

En efecto, para permitir la explotación racional del país, era necesario diversificar y especializar las formaciones ofrecidas por el sistema escolar. López quería ofrecer a la industria y a la agricultura el personal calificado que necesitaban para acelerar el paso al capitalismo. La educación sería pues técnica y científica en todos los niveles: "debemos formar administradores, financistas y diplomáticos, lo mismo que soldados, aviadores y marinos, artesanos y agricultores; obreros calificados y empleados". Era necesario, también, enseñar al peón a nutrirse convenientemente y a los altos funcionarios a administrar bien el Estado (Helg, 2022, p. 147, el subrayado es mío).

De acuerdo con lo anterior, no quiero afirmar que no haya habido un proceso de modernidad en Colombia, sino que, como lo afirman Marín Bravo y Morales Martín, se ha dado mayor primacía a los procesos de modernización económica, dejando como eje secundario los procesos políticos y sociales que garanticen el bienestar social e individual (Bravo y Martín, 2010). En esta medida, debemos preguntarnos: ¿qué ha posibilitado que se promuevan más los procesos de modernización que los de

modernidad en el territorio colombiano? Como ya se mencionó en el apartado anterior, la educación tradicional contribuyó en gran medida a formar individuos para la producción y el sostenimiento de una clase hegemónica, pero no a individuos democráticos. Por lo anterior, se ha afirmado que, en Colombia, hasta mediados del siglo XX, se dio primacía a los procesos de modernización, dejando como eje secundario los procesos de modernidad. Esta primacía se ha dado gracias a un modelo de educación tradicional que presenta matices funcionalistas. A mediados del siglo XX, surgieron algunas corrientes que trataron de alejarse del modelo educativo tradicional y de promover corrientes alternativas que condujeran a la modernidad de la nación. Algunas de estas corrientes se mencionan a continuación.

### **1.6 Corrientes alternativas**

Partiendo del estudio de Ortega y Torres (2011), se observa que para mediados del siglo XX se produce una ruptura en el marco educativo entre la percepción política y religiosa ante la deficiencia educativa que se presentaba hasta entonces. Por lo anterior, surgieron nuevos métodos de enseñanza que intentaban alejarse del modelo tradicional en protesta contra este mismo y su desarrollo curricular. Cabe aclarar que las corrientes mencionadas a continuación son algunas de la gran variedad de corrientes pedagógicas que surgieron a mediados del siglo XX y que se han diversificado; por ello, esta mención no es exhaustiva, solo pretende dar un panorama.

Partiendo de lo anterior, una de las corrientes llega el territorio nacional es la Educación Popular, entendida como un conjunto de prácticas sociales y elaboraciones discursivas que tienen como objeto contribuir a los diferentes segmentos de clases populares para que se constituyan como sujetos protagonistas en un proceso de

transformación social. Desde esta perspectiva, se afirma que este proceso tiene en cuenta los intereses y proyecciones del sujeto, al igual que sus contextos y particularidades. Así, la educación popular en Colombia, a partir del estudio realizado por Ortega y Torres, se puede ubicar alrededor de 1960, cuando se propuso una educación para las clases populares con el objetivo de convertir en ciudadanos a sus asistentes; aunque otros visionarios, como Gaitán, vieron en las clases populares y su cosmovisión cultural, los cimientos de una nueva sociedad (Ortega y Torres, 2011). En un primer momento, este movimiento se focalizó en las ideas marxistas al concentrarse en desarrollar una autonomía de clases y una conciencia que promoviera un entendimiento de las clases sociales en los adultos.

La mirada clasista condujo a un reduccionismo en el análisis de la realidad social de las sociedades latinoamericanas, al asumir el conflicto entre el capital y el trabajo como la única con tradición social, considerando secundarios o superfluos otras subordinaciones y conflictos en torno a lo étnico, el género o lo cultural. A partir de esta centralidad de lo económico, la Educación Popular enfatizaría su acción en contenidos evidentemente politizables, como aquellos que evidenciaran la explotación o anunciaran la revolución [...] La subjetividad popular se redujo al plano de la conciencia de clase y la labor concientizadora de la Educación Popular se identificó con la comprensión racional y la verbalización de las condiciones e intereses de clase de los educandos (Ortega y Torres, 2011, p.p. 38-39)

Empero, como afirma Ortega y Torres, para 1980 este movimiento amplía su visión implicando el rescate de la cultura popular y las expresiones del pueblo, ya que se pone de manifiesto que la explotación no se restringe a un margen meramente económico que genera tensiones sociales, sino que también factores como el género, la defensa ambiental y los derechos humanos generan tensiones (Ortega y Torres, 2011).

Así, la educación popular pasa de una revolución a una construcción paulatina de una democracia popular al servicio de diferentes movimientos sociales populares que puedan construir un movimiento político que les permita una verdadera democracia. Ahora se trata de fortalecer la sociedad civil y sus organizaciones para que la conciencia política esté inmersa en la cultura.

En esta misma línea, y continuando con el análisis de Ortega y Torres en Colombia, desde 1970, este movimiento se presenta desde un enfoque pedagógico, ya que se plantea un programa de alfabetización hacia los adultos que la educación tradicional había marginado (Ortega y Torres, 2011). La intención primaria de esta visión pretendía enseñar a leer y formar una conciencia en los individuos para que se identificaran como actores y protagonistas sociales; ahora bien, esta se extiende a la formación de jóvenes como actores sociales con la inclusión de los aspectos políticos en la cultura como elementos transformadores de su realidad.

No obstante, esta propuesta no plantea un elemento fundamental para lograr su objetivo, el cual se basa en la transformación social y democrática mediante la reflexión crítica. Esta propuesta sería un cambio en el enfoque curricular que posibilite la reflexión entre conocimientos desde diferentes ángulos. Con lo anterior, quiero hacer referencia a que, a pesar de que el propósito de la escuela popular es generar un cambio en el pensamiento de las comunidades más vulnerables para que ejerzan un empoderamiento y conciencia política, una pregunta que se podría hacer es: ¿se puede lograr un cambio en la mentalidad de las personas si no se genera un cambio en la metodología utilizada en los procesos educativos? Desde mi percepción, este es un factor fundamental que la educación popular no ha planteado, una educación que permita la

emancipación desde el contraste de diferentes percepciones que le den al sujeto una visión más amplia del mundo que lo rodea.

Así, aunque la educación popular ha intentado alejarse de la tradicional, en el aspecto curricular no logra hacerlo totalmente, ya que sus contenidos curriculares siguen siendo planificados por entidades gubernamentales, y aún peor, entidades que creen saber qué contenidos educativos deben ser impartidos a los niños de ese contexto sin contemplar que cada niño tiene y posee habilidades que los hacen únicos. Por ejemplo, todos los niños que viven en el campo colombiano en las zonas cundiboyacenses no necesariamente, por vivir en esa zona del país, desean que la mayoría de su contenido educativo esté orientado al cultivo; habrá quienes deseen que su educación esté orientada a las artes, música, teatro, etc. En este sentido, la educación popular no se ha alejado de la educación tradicional.

Por otra parte, encontramos la Escuela Nueva o Activa, que se presenta como una contraposición a la escuela tradicional. Este modelo empieza a gestarse a partir de 1960 en los campos colombianos, planteando un sistema que permita llevar la educación al campo reconociendo su diferencia con el contexto educativo urbano. Desde el análisis planteado por Quintero y Figueiredo (2018), este pretende mejorar el acceso y la permanencia teniendo como base la flexibilidad para sus estudiantes, así como el reconocimiento de su contexto por medio del currículo como elemento fundamental.

Por lo anterior, siguiendo el análisis de Quintero y Figueiredo, esta propuesta busca garantizar en las zonas rurales el acceso a la educación hasta quinto grado, guiado por maestros multigrados, los cuales utilizan como método de enseñanza guías educativas elaboradas actualmente por el Ministerio de Educación (Quintero y Figueiredo, 2018). Dichas guías toman un carácter conductista, ya que el alumno avanza

en la medida en que cumple con dichas guías metódicas, y el docente es evaluado según cómo el alumno avance o no en las guías, revelando que las guías son, en últimas, el centro gravitacional de la enseñanza. Lo anterior, a pesar de que promueva la lectura y la interacción, no garantiza una reflexión contextual y del contenido de las guías respecto a su realidad, ya que el alumno, en el afán de avanzar en su nivel formativo, puede realizar las tareas asignadas sin necesidad de una reflexión profunda que atraviese su realidad y la de su comunidad. En estas medida, el uso de guías no está muy distante al de los libros utilizados en las aulas de clase de una escuela tradicional, en donde el alumno recibe una información, pero metodológicamente no se verifica que esta sea internalizada y reflexionada.

Para finalizar, en Latinoamérica se gestaba una corriente conocida como la crítica, la que se centra en reconocer las circunstancias de pobreza y desigualdad de una sociedad para reivindicar a las clases más desfavorecidas. Como resultado de esta corriente, emergen la educación crítica y la teología de la liberación, que han servido de inspiración para algunas instituciones educativas que se alejan de la corriente tradicional. Como afirman Vargas y Gallego, estas corrientes críticas, a diferencia de las posturas anteriores, hacen un planteamiento más profundo sobre la educación teniendo en cuenta causas contextuales y dinámicas de poder (Vargas y Gallego, 2019). Desde esta postura parten los elementos de una propuesta pedagógica que involucre el desarrollo de la capacidad crítica en los estudiantes en su proceso educativo, que se plantearán en el tercer capítulo.

Desde este panorama, se puede analizar que, aunque la educación en Colombia ha estado marcada por un tinte tradicional, una enseñanza conservadora propia de un marco colonialista, desde la mitad del siglo XX en adelante se presentó una ruptura que,

si bien no acaba con este tipo de enseñanza tradicional, ayuda a una fragmentación de las formas educativas en algunas instituciones que salen del marco tradicional hacia un enfoque más liberal y crítico. Ahora bien, de acuerdo con la OCDE, hablando de educación primaria y secundaria, en Colombia existían, para el 2014, alrededor de 22,797 centros formativos que manejaban un modelo educativo basado en una educación tradicional y, tan solo, 6,542 con un modelo educativo flexible, en el que predomina la Escuela Nueva. De las escuelas que manejan un modelo tradicional, 16,255 son de carácter público y 6,542 privadas<sup>10</sup> (OCDE, 2016). Esto quiere decir que, aunque se ha avanzado en establecer modelos alternativos al tradicional, aún existe en el territorio nacional una fuerte presencia de este modelo que presenta críticas de diferentes índoles incluidas a nivel de formación y social. Estas críticas serán presentadas en el siguiente capítulo.

En conclusión, a lo largo de este capítulo se muestra cómo la educación, desde la definición clásica de Durkheim, es un proceso presente en todas las sociedades, que consiste en preservar y perpetuar en lo posible los ideales de una sociedad. Este proceso se da mediante la influencia de un adulto hacia generaciones nuevas. Así, el tipo de educación que podemos encontrar puede variar en tres niveles, los cuales son educación informal, formal y no formal. De los niveles mencionados anteriormente, este apartado se centró en la educación formal y su carácter institucional, utilizando como referente a Émile Durkheim. Así, en este apartado se muestra que aunque cada sociedad es diferente, y su educación también, hay conocimientos que pueden catalogarse como válidos y que son compartidos por muchas sociedades, lo que les otorga un carácter de validez permitiéndoles ser enseñados como objetivos.

---

<sup>10</sup> Si se quiere realizar un análisis más profundo y detallado sobre estas estadísticas puede estudiar la tabla 3.1. del texto fuente.

Por otra parte, se mostraron, desde un panorama general y no exhaustivo, algunos rasgos históricos de la educación tradicional y lo que la llevó a ser un modelo relativamente aplicable para muchas sociedades. Esto se caracteriza como: (i) de fácil aplicación, pues un solo maestro la puede impartir categorizando los temas a enseñar; (ii) la transmisión de conocimiento se da de manera vertical; (iii) los conocimientos se adquieren de manera pasiva y memorística; (iv) el conocimiento adquirido es poco reflexionado.

Ahora bien, al analizar la historia colombiana desde una mirada política-estatal, se pueden observar algunos hechos históricos que incidieron en el rumbo de la educación colombiana. Algunos de estos hechos fueron: (i) el radicalismo y su proyecto de nación (1863-1875), en el que se veía la educación como laica; (ii) la Regeneración, en donde se opta por una educación colonial guiada por la iglesia (1886); (iii) la educación como proyecto de higiene y visita de la comisión alemana (1920); (iv) la nación colombiana como una canción moderna, y la educación más tecnificada (1934); (v) el acceso de las clases populares a la educación media y superior, pero influenciada por la moral y la religión (1947). A partir de lo anterior, se puede observar cómo gran parte de la educación históricamente ha estado marcada por una concepción tradicionalista, enfocada más en modernizar la nación que en buscar la modernidad intelectual y democrática de la nación. Así, se muestra cómo históricamente la educación colombiana presenta un matiz funcionalista, que se interesa más en cultivar en el individuo habilidades para la sociedad y no tanto para el desarrollo de las diversas habilidades del individuo.

En consonancia con lo anterior, se mostró cómo a mitad de siglo surgieron en América Latina y en Colombia corrientes alternativas. Algunas de estas corrientes son la

educación popular, que busca generar una conciencia emancipatoria de las clases populares; y la escuela nueva, que busca enseñar partiendo del contexto social del educando. Sin embargo, también se analizarán las razones por las que estas corrientes no logran alejarse de la educación tradicional. En esta misma línea, se menciona la corriente crítica, que será un punto de partida para analizar los elementos que debería tener un modelo educativo enfocado en el desarrollo del sujeto y su capacidad crítica. Dichos elementos se presentarán en el tercer capítulo.

## **CAPÍTULO 2**

### **CRÍTICA Y EVALUACIÓN DE LAS CRÍTICAS AL MODELO TRADICIONAL: UN ACERCAMIENTO A LOS ELEMENTOS A TENER EN CUENTA PARA UN MODELO EDUCATIVO**

El presente capítulo tiene como objetivo presentar algunas de las razones por las cuales resultan modelos alternativos en la educación, partiendo de las críticas que posee la educación tradicional. En efecto, el modelo educativo tradicional ha sido objeto de críticas tanto metodológicas como socioculturales. En primer lugar, se cuestiona su metodología pasiva, donde los estudiantes son receptores de información y los docentes mantienen un papel jerárquico en el aula. Esta crítica proviene de pedagogos como Paulo Freire, Julián de Zubiria, M. Nussbaum y H. Giroux, quienes argumentan que este enfoque limita la reflexión crítica y la autonomía del estudiante. En segundo lugar, teniendo como referentes a H. Giroux, se plantean las críticas que posicionan la educación y la escuela como reproductoras de prácticas de dominación social y cultural, donde la educación tradicional perpetúa roles y normas sociales que benefician a ciertas clases sociales sobre otras. Esta crítica proviene de sociólogos estructuralistas como Luis Althusser, Bowles y Gintis, y Pierre Bourdieu, quienes argumentan que las escuelas son lugares de reproducción de ideologías y estructuras de poder.

Sin embargo, estas críticas también han sido evaluadas y cuestionadas. En primer lugar, considero que, en el aspecto metodológico, el problema no radica tanto en el contenido del conocimiento impartido, sino en la forma en que se imparte, lo que puede limitar la reflexión crítica y la interiorización del conocimiento. En segundo lugar, partiendo de las ideas de Giroux, se destaca que las críticas socioculturales pueden pasar

por alto la capacidad del individuo para resistir y transformar las normas sociales y culturales. En resumen, si bien las críticas al modelo educativo tradicional señalan importantes deficiencias, también es necesario evaluar dichas críticas para visualizar cómo en las escuelas se gestan procesos de resistencia que permitan desarrollar elementos básicos para un modelo educativo que se enfoque en el desarrollo de las capacidades mediante la reflexión crítica de los estudiantes.

### **2.1. Críticas al modelo tradicional**

El modelo educativo tradicional ha sido objeto de grandes críticas, que se pueden dividir en dos grupos a mi parecer: la primera de orden metodológico y la segunda de dimensiones socioculturales. En primer lugar, muchos pedagogos afirman que la metodología utilizada para transmitir el conocimiento es pasiva, es decir, los estudiantes solo son receptores de información, y, en este mismo orden de ideas, el docente asume un papel jerárquico en el aula de clases; en segundo lugar, podemos encontrar la acusación de ser un mecanismo que permite seguir reproduciendo prácticas de dominación de una clase social a otra, generando un impacto en el orden social y cultural.

Ahora bien, como se mostró en el capítulo anterior, esta manera de impartir la educación ha sido denominada por una amplia gama de sociólogos, pedagogos y filósofos como un modelo tradicional. Este tiene como finalidad la conservación y perpetuación de la cultura, así mismo, desde la caracterización de Rovira, este tipo de educación tiene como método aprender por medio de la repetición y memorización de los contenidos, el alumno presenta un carácter pasivo en el aula de clase y el docente mantiene un jerarquía en la misma, por lo que se le asigna un matiz funcionalista en el

capítulo anterior (Rovira, 2019). Ahora bien, entre los filósofos, pedagogos y sociólogos que expresan una serie de críticas se encuentran P. Freire, J. De Zubiria, O. Castellero, H. Giroux, J. Rancière, M. Nussbaum, entre otros, que entran en desacuerdo con el método empleado y el rol jerárquico fuerte de un individuo sobre otro. Cuando esto se presenta, señalan, el alumno se ve constreñido muchas veces por la figura de autoridad que ejerce el docente (quien tiene un conocimiento) sobre el estudiante (quien debe adquirir dicho conocimiento para llevar una vida de acuerdo con las normas, costumbres y saberes sociales que lo posicionan en lo que se denomina lo racional). A continuación se presentarán algunas de las críticas referentes a la metodología y sus efectos para una visualización de este debate.

En primer lugar, uno de los pedagogos de gran importancia que critica esta postura es Paulo Freire con su famosa metáfora de “la educación bancaria”, que aparece en su célebre obra *La pedagogía del oprimido*. Freire dilucida cómo en este modelo el docente imparte el conocimiento a través de la narración repetida una y otra vez hasta que los estudiantes memoricen dicho conocimiento. Ello implica que el estudiante no realice una reflexión crítica del contenido o significado de lo impartido. En consecuencia, y como lo afirma Freire, los estudiantes asumen dicho conocimiento a través de una forma receptora pasiva, que no pone en duda lo que el docente dice en el aula de clase (Freire, 2007). Así mismo, la jerarquía, presente en el salón de clase, hace que el alumno no ponga en diálogo cosmovisiones diferentes sobre el mundo, dejando de lado concepciones diferentes y vitales para su formación crítica. Esto debido a que, como lo manifiesta Freire, solo se valora el conocimiento que el maestro brinda al estudiante (*alineación de la ignorancia*), asimismo, no se tiene un valor ante las

percepciones diferentes de los estudiantes como un paso más en la construcción del conocimiento (Freire, 2007).

En segundo lugar, encontramos a Julián de Zubiría Samper, pedagogo colombiano, y O. Castellero, psicólogo español, quienes manifiestan que la educación tradicional impartida en el territorio colombiano, y el mundo, limita las capacidades críticas reflexivas de los jóvenes, ya que ésta no les permite llevar más lejos aquellos conocimientos dados en clase por ser conocimientos memorizados y no interiorizados (De Zubiría, J. 2006; Castellero Mimenza, O. 2018). Ello implica que el estudiante reciba el mundo y su entorno sin la posibilidad de deconstruir o reconstruir lo ya dado, pues si no se puede dudar de los conocimientos, solo les queda estar al servicio de una sociedad como una parte mecánica pasiva de esta misma. Esto trae como consecuencia que los alumnos vean el mundo de una manera dada y no alcancen a dimensionar las diferentes multidimensionalidades que este puede ofrecer desde las diferentes subjetividades.

En tercer lugar, otro pedagogo que realiza una caracterización parecida a las anteriores es H. Giroux, en sus escritos *Los profesores como intelectuales* y *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Este autor no solo califica a la educación tradicional como pasiva para los alumnos, sino que también presenta otras críticas. Así, como lo afirma Giroux, esta manera de enseñanza al ser humano es calificada como reproductiva de un sinnúmero de costumbres que no le permiten al hombre ejercer una libertad plena sobre su propio ser (Giroux, 1990). Dichas acusaciones llevan a deducir que la forma pasiva en que se ejerce el proceso educativo se puede considerar poco eficaz para el individuo, puesto que no adquiere un papel crítico en el aula y posteriormente ante la sociedad que lo rodea.

Los principios de aprendizaje tratan el conocimiento como un objeto de consumo y las escuelas como simples lugares de instrucción destinados a impartir a los estudiantes una cultura «común» y un conjunto de habilidades que los capacitarán para actuar eficazmente en el conjunto de la sociedad. Empapada en la lógica de la racionalidad técnica, la problemática de la teoría tradicional del currículum y de la instrucción escolar está centrada en cuestiones acerca de las mejores y más eficaces maneras de aprender tipos específicos de conocimiento, de crear consenso moral y de ofrecer modalidades de instrucción escolar que reproduzcan la sociedad actual. (Giroux, 1990, p.p. 45-46, el subrayado es mío)

En cuarto lugar, otra crítica a la educación proviene de J. Rancière, quien en su libro *El maestro ignorante* da luces sobre una metodología diferente a través del relato de Joseph Jacotot. En este libro, Rancière analiza cómo la situación de Jacotot lleva a la reflexión sobre las desigualdades que se presentan entre alumno y maestro en el afán de enseñar y ver al alumno como alguien desigual que debe ser instruido para que alcance un saber. Así, como lo expone Rancière, se crea una regresión, en donde el maestro en su propósito de enseñar al infante le otorga al alumno una desigualdad que intenta a su vez suprimir (Rancière, 2008). Con lo anterior, Rancière intenta explicar que el papel del maestro es ayudar a la comprensión de las cosas desde una emancipación, es decir, ver la facultad característica de todos los seres humanos y su capacidad para aprehender y abstraer las cosas tal como lo hacen en sus primeros años de vida. En suma, como lo manifiesta Rancière, una paradoja que se presenta es que el maestro necesita a quien enseñarle, dividiendo el mundo en dos, sin darse cuenta de que todos los seres humanos aprendemos desde que nacemos y destacando que para enseñar es necesario otro tipo de habilidades y no solo una transmisión por repetición que lleva al embrutecimiento (Rancière, 2008).

El truco característico del explicador consiste en ese doble gesto inaugural. Por un lado, decreta el comienzo absoluto: en este momento, y solo ahora, comenzará el acto de aprender. Por el otro, arroja un velo de ignorancia sobre todas las cosas por aprender, que él mismo se encarga de levantar (...) Como decíamos, el mito pedagógico divide el mundo en dos. Para ser más precisos, divide la inteligencia en dos. Existen, según este mito, una inteligencia inferior y una superior. La primera registra según el azar de las percepciones, retiene, interpreta y repite empíricamente, dentro del estrecho círculo de hábitos y necesidades. Es la inteligencia del niño pequeño y del hombre del pueblo. La segunda conoce las cosas mediante las razones, procede metódicamente, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es este tipo de inteligencia la que le permite al maestro transmitir sus conocimientos, adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno, y verificar que el alumno comprendió bien lo aprendido. Tal es el principio de la explicación. Y, en adelante, ese será para Jacotot el principio del embrutecimiento. (Rancière, 2008, p.p. 21-22)

Para finalizar este bloque, encontramos críticas más contemporáneas como las realizadas por Martha Nussbaum, las cuales suscitan el carácter limitado de la educación tradicional. En su libro *Sin fines de lucro*, Nussbaum advierte cómo el modelo de educación tradicional en la actualidad se encuentra alineado con el modelo económico global, que busca principalmente el crecimiento de una economía que compita a nivel internacional. Empero, este tipo de educación no se orienta a desarrollar las aptitudes necesarias para los seres humanos, tales como el pensamiento crítico, la compasión por el otro y una participación ciudadana activa, que pueden ser desarrolladas mediante el arte y las humanidades. Así, Nussbaum plantea que actualmente se ha dado por sentado que el crecimiento económico de una nación, que es

medido por el PIB de cada una, implica mejor salud, educación o libertad política para sus integrantes, sin embargo, como la autora enfatiza, producir crecimiento económico no equivale al crecimiento de una población en términos democráticos y de unas sanas condiciones de vida, puesto que el PIB no tiene en cuenta el desarrollo o no de nociones como raza, igualdad o estabilidad democrática (Nussbaum, 2010).

Ahora bien, desde la concepción de Nussbaum, este tipo de educación, al tener como interés principal el crecimiento económico, deja de lado muchos aspectos fundamentales para el desarrollo integral de las personas. Por ello, las principales aptitudes que busca promover la educación tradicional, desde la concepción de Nussbaum son: aptitudes básicas, alfabetización y competencias matemáticas, valores que se centran en presentar la ambición nacional sin dilucidar problemas como la pobreza, la desigualdad y las responsabilidades globales que tiene una nación, esto último bajo el argumento de que *“si a la nación le va bien, a sus ciudadanos igual”* (Nussbaum, 2010, p. 45).

Así, la educación tradicional para esta autora no trata la historia de una manera crítica. Puesto que al poner sobre la mesa temas como la racialización, el género, la clase, la etnia, la religión, etc., puede generar pensamiento crítico sobre el presente y los sucesos que han determinado y construido el tipo de nación de hoy. Por lo anterior, la educación tradicional promueve el desarrollo técnico, y no es afín con las artes y las humanidades, esto debido a que, como lo propone Nussbaum, estas últimas le piden a la imaginación expandir sus límites dándole al sujeto aptitud para reflexionar, reconocer al otro como igual e interesarse por su vida, aptitud para imaginar situaciones complejas y emitir juicios críticos, entre otras cosas (Nussbaum, 2010).

Se han expuesto algunas de las críticas correspondientes al proceder metodológico que afectan a nivel académico, y en esta misma medida, pueden tener algunas consecuencias a nivel social que no son tan explícitas. Empero, otro bloque de sociólogos realiza acusaciones que dejan en evidencia explícitamente implicaciones que se enmarcan más en las repercusiones sociales y culturales, entre ellos podemos encontrar a algunos como Luis Althusser, Bowles y Gintis, y Bourdieu. Estos sociólogos, relacionados con la línea de la teoría de la reproducción social, le reclaman a la educación tradicional el papel de ser reproductora de normas y costumbres culturales, que mantienen un orden al favorecer a una clase social más que a otra. Así, algunas de estas críticas tienen sus orígenes en la teoría de la reproducción y correspondencia<sup>11</sup>, la cual fue utilizada por educadores radicales en una crítica educativa que establece una relación entre la interacción de la escuela, cultura y economía, y muestra cómo estas, de una manera indirecta, influyen en los hábitos de los estudiantes. En palabras de Giroux:

“cada proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción [...] La producción capitalista, además, produce no sólo comodidades, no sólo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación capitalista, en un lado el capitalista, en el otro el trabajador asalariado”. (Giroux, 1986, p. 2).

Es así como, desde la percepción de estos sociólogos, se argumenta que detrás de todos estos elementos, se forman hábitos cognitivos y conductivos que orientan al

---

<sup>11</sup> El enfoque neomarxista, más claramente que las otras dos posturas descritas en este mismo capítulo, aclara cómo la reproducción social está vinculada a relaciones sociales del aula y cómo la construcción del conocimiento se relaciona con el concepto de falsa conciencia. [...] Los neomarxistas están, por otra parte, interesados igualmente en el tema de cómo las condiciones sociales y económicas constriñen y distorsionan la construcción social de significado, particularmente en la medida en que dicha construcción ha sufrido la mediación del currículum oculto (Giroux, 1990, p. 69-70). Se aclara que, cuando Giroux hace referencia a neomarxistas en este apartado, enfoca su pensamiento en los teóricos que afirman la existencia de acciones que promueven la reproducción y la correspondencia en la sociedad, encargadas de promover ideas y pensamientos al servicio de una estructura social hegemónica.

individuo a la adquisición de un determinado rol en la sociedad<sup>12</sup>. Es decir, las escuelas son sitios sociales en los que los estudiantes interactúan y adquieren un determinado conocimiento, pero detrás de dicho conocimiento se gestan actitudes y aptitudes que legitiman un determinado orden social. Ahora bien, es necesario examinar algunos de estos presupuestos brevemente para comprender mejor sus implicaciones.

En primer lugar, encontramos a Luis Althusser, filósofo y político francés de corriente marxista. Este autor señala un problema que se presenta en las escuelas y en la educación desde hace mucho tiempo y que, a la luz de algunos, se sigue presentando hasta el día de hoy, y es que en las escuelas se gestan las habilidades y competencias necesarias que se entablan en el proceso de reproducción capitalista. En otras palabras, en las escuelas se pueden implantar actitudes, valores y normas que ofrecen la disciplina requerida y el respeto necesario para que se mantenga un determinado orden social y que favorece la estructura capitalista y neoliberal que ha predominado desde el siglo XX por medio de la educación. Con lo anterior, como lo expone Giroux, Althusser advierte que la escuela es una parte del Estado que fomenta una determinada ideología para promover las actitudes y aptitudes que mantienen un determinado orden social a conveniencia (Giroux, 1997). Desde la perspectiva de Althusser, lo que hace posible dichas prácticas es la noción de ideología, la cual envuelve el conjunto de imágenes y mensajes presentes en la educación que se instauran en nuestro inconsciente

---

<sup>12</sup> Estas afirmaciones tienen su base en las explicaciones conductuales y cognitivas de la psicología al estudiar el comportamiento humano, puesto que revelan un poco el cómo se adquieren algunas de las conductas del hombre. Así, el cognitivismo afirma que cada individuo construye su identidad según la interpretación de sus vivencias, es decir, la mente de cada sujeto va interpretando y aprendiendo por las vivencias experimentadas (Toro, 2011). En el caso de la educación, la mente de cada sujeto va adquiriendo hábitos por las vivencias y la información presente en su medio. Por otra parte, el conductismo señalaba que los sujetos son influidos por el entorno y en base a ello crean o construyen su identidad (Toro, 2011). Así, el individuo forma su carácter y personalidad de acuerdo a lo dictado por las normas sociales; ello podría causar en el sujeto aptitudes y actitudes que sean instrumentales y dependientes del Estado o algún ente que no permita su conciencia de autonomía.

haciéndonos actuar de una u otra manera. En síntesis, como expone Giroux, la ideología para Althusser posibilita las relaciones de poder (Giroux, 1997). Un caso de ello son las consideraciones religiosas, pues el pastor es visto como una figura de autoridad o poder superior frente a los feligreses, quienes tienen la idea de que el pastor está más cerca de Dios que ellos y, en consecuencia, deben actuar de una manera diferente con él que con sus semejantes.

En segundo lugar, encontramos las objeciones de Bowles y Gintis a la educación tradicional. Como lo expone Giroux, estos añaden que la escuela reproduce la mano de obra mediante la selección y clasificación de los estudiantes de acuerdo con su nivel cognitivo y género; esto es denominado “principio de correspondencia” (Giroux, 1997). En consecuencia, para estos autores, las escuelas inculcan en los alumnos un determinado rol en la sociedad de acuerdo con su nivel cognitivo o género, un ejemplo de ello era la separación en las aulas de clase, en donde los alumnos más inteligentes se sentaban en una parte del salón, los que tenían menos disciplina en otra y aquellos que se encontraban en un punto medio en otra área del salón de clases.

Con lo anterior, hemos visto que las críticas que han surgido a la educación tradicional se basan principalmente en la relación entre escuela y economía. Sin embargo, hay otra serie de críticas que envuelven el espectro cultural y la dominación de clases en relación con la educación. En esta perspectiva se involucra el factor cultural como un elemento crucial para la determinación de estrategias de poder. Uno de sus más reconocidos exponentes, como lo propone Giroux, es Pierre Bourdieu y su compañero Jean Claude Passeron, sin embargo, la mayor parte relacionada con estructura de poder se le debe a Bourdieu (Giroux, 1997). Para ellos, a diferencia de los anteriores, las escuelas son un espejo de la sociedad, las cuales tiene instituciones con

aparente autonomía, pero están influidas por aspectos políticos y económicos predominantes. Es decir, la escuela es un órgano estatal que hace parte de un conjunto de instituciones simbólicas que reproducen las relaciones de poder existentes de la clase dominante a la cultura de una clase de menor dominio, que imponen unos estándares de dominio.

Lo anterior implica, como lo explica Giroux, que el poder no se impone directamente sobre el individuo, sino de una manera simbólica por la clase gobernante que está camuflada (Giroux, 1997). Podemos encontrar ejemplo de ello actualmente en la moda o retos virales de Tik Tok, en los cuales un influencer o persona de renombre realiza una actividad que luego será viralizada y todos querrán hacerlo; o el caso del proceso catequético en la colonia, en el que las personas de clase más desfavorecidas imitan ciertas costumbres solo porque la clase de la nobleza dictaba que era correcto. En consecuencia, desde el estudio de Giroux, Bourdieu advierte que la ideología está atravesada por una violencia simbólica, según la cual la cultura es el mediador entre la sociedad y la escuela (Giroux, 1997). Esta violencia simbólica se enraíza mediante el hábito que interactúa en el contexto social, como resultado, se muestra que el niño hereda de su familia un grupo de significaciones, modos y pensamientos, los cuales son solo una parte del gran espectro social<sup>13</sup>. En esta misma línea, en algunas escuelas estos pensamientos son reforzados.

La cultura desde esta perspectiva se convierte en el vínculo mediador entre los intereses de la clase gobernante y la vida cotidiana. Esto plantea los intereses políticos y económicos de las clases dominantes, no como arbitrarios e históricamente contingentes sino como elementos naturales y necesarios del orden social. La educación es vista como

---

<sup>13</sup> Esta perspectiva es compartida por Zuleta en su escrito *Los niños salvajes y la fase del espejo*, quien asegura que los niños heredan las costumbres, hábitos y rituales que la sociedad y familia practican.

una fuerza social y política importante para el proceso de la reproducción de clase, ya que al aparecer como "transmisora" imparcial y neutral de los beneficios de una cultura valiosa, la escuela puede promover la desigualdad en nombre de la justicia y la objetividad. (Bourdieu, 1979, como se cita en Giroux 1997, p. 120)

Hasta ahora, hemos visto que la educación se da por una necesidad social de cultivar las habilidades del hombre para preservar y perpetuar la sociedad, lo que le atribuye un matiz funcionalista. Dichas habilidades derivan de su principal característica (la razón) y se dan por medio de la influencia de un individuo en otro. Sin embargo, dicha influencia puede ser o no provechosa. De esto se deriva que en el siglo XVI, con los aportes de Comenio, se abrieron diferentes posibilidades de enseñanza. Por esto, la educación tradicional ha sido predominante gracias a su anclaje con la cultura, la estructura y los marcos sociales que permiten sostener gracias a un conocimiento estándar que puede ser impartido a un gran número de personas y, además, puede permitir la reproducción de ciertos ideales, esto hizo a este modelo atractivo a nivel global para satisfacer las necesidades educativas a un gran número de individuos. Aun así, este método educativo ha sido objeto de grandes críticas con el paso del tiempo a nivel metodológico y por sus implicaciones sociales, ya que cada día las vivencias se ven más complejas y este no da abasto para las necesidades emergentes, necesidades que implican la identificación y construcción del hombre y su yo.

Ahora bien, si se pone atención, el primer bloque de estas críticas va más dirigido a la parte formal que al contenido, es decir, la forma en la que se da dicho conocimiento más que al conocimiento en sí, pues este hace parte de las diferentes cosmovisiones. El hecho de no realizar una reflexión sobre lo que se imparte en clase no implica que lo impartido sea inválido, sino que la forma de impartir es limitada y constriñe a quien la

adquiere. Por lo anterior, podemos afirmar que las críticas al modelo educativo tradicional en su carácter metodológico no atacan fuertemente a su contenido, sino a la parte formal que determina cómo se dicta dicho contenido, que tiene implicaciones a nivel de subjetividad y a nivel social. Por otra parte, el segundo bloque está dirigido más a ciertos efectos institucionales, es decir, los teóricos se basaron más en la escuela como un todo y sus efectos funcionalistas, pero no contemplaron las diferentes subjetividades. En el próximo apartado veremos algunas dificultades que se han vislumbrado en estas críticas por parte de pensadores contemporáneos como H. Giroux.

## **2.2. Evaluación de las críticas al modelo tradicional**

Las escuelas que presentan como método de enseñanza un modelo educativo tradicional son centro de muchas críticas como las vistas anteriormente, puesto que son catalogadas como lugares en los que se reproducen prácticas de dominación. De modo que, como lo expone Giroux, aunque las escuelas no son las únicas instituciones sociales que pueden llevar a cabo este proceso, sí son las más importantes al llevar a cabo gran parte de la tarea de construcción de las subjetividades en los individuos (Giroux, 1997). Por ende, si las escuelas son lugares en los que los sujetos adquieren parte de sus saberes, que a su vez ayudan a afianzar su carácter, no es de extrañar que algunos pensadores les atribuyan estas críticas, ya que estos perciben ciertos patrones que permiten reproducir prácticas sociales que sostienen una hegemonía en la sociedad. No obstante, otro grupo de teóricos piensa que las escuelas no son solo lugares de reproducción social, sino lugares de resistencia, en donde tanto profesores como estudiantes pueden luchar contra las imposiciones sociales y culturales.

Para comenzar, una de las primeras críticas expuestas en el apartado anterior (Freire, De Zubiria, Nussbaum, entre otros) va dirigida a la metodología escolar que utiliza un modelo tradicional para guiar la enseñanza de sus alumnos, es decir, al cómo se enseña, pues, como lo expone Freire, esta tiende a ser bancaria. No obstante, como se argumentó anteriormente, el problema del modelo tradicional no está, desde mi percepción, en el contenido impartido, sino en la forma como se imparte dicho contenido<sup>14</sup>. Lo anterior se puede ver si nos remitimos a la historia del modelo educativo tradicional, el cual se vio como la manera más fácil de enseñar a un gran número de personas, lo mismo, al mismo tiempo y sin requerir tanta mano de obra (maestros en este caso). Desde mi percepción, y no es una justificación, el afán por tener que enseñar un contenido a un gran número de personas, de las cuales muchas provenían de familias sin alfabetización, dio paso a que el conocimiento que se imparte fuera tomado como válido por quienes lo recibían, dejando de lado la subjetividad y reflexión sobre lo enseñado. No obstante, una de las consecuencias de enseñar un conocimiento que se presupone válido basado en la repetición y memorización, es que termina siendo una producción en masa de futuros profesionales con los mismos conocimientos, percepciones y orientados a una misma subjetividad. Ello se da porque, aunque el conocimiento impartido se presuponga como válido, el método no da cabida a la reflexión, la interiorización y la contextualización de esos conocimientos. Entonces, el estudiante no reflexiona sobre las implicaciones del contenido para su comunidad y para su vida. Aquí lo que se pone de manifiesto, es que, si se niega la enseñanza de un

---

<sup>14</sup> En este documento no se entra en detalle sobre la discusión de los contenidos escolares. Es decir, si son idóneos o no en la enseñanza de X o Y población, puesto que mi postura recalca el cómo se imparten dichos contenidos, no el contenido en sí de esos conocimientos. Con ello, aunque se pueda corroborar que todo el contenido dictado en las aulas escolares es válido, habría otro problema, el cual es de tipo formal, no de contenido.

contenido, sería negar una parte de la historia, por tanto, lo sugerido, es enseñar un mismo contenido desde diferentes perspectivas históricas de tal manera que el estudiante tenga diferentes puntos de vista para generar una reflexión crítica.

Seguido, encontramos las críticas de Althusser, Bowles y Gintis encaminadas a señalar la escuela como un lugar de reproducción mediante el “principio de correspondencia” y reproductor de ideologías. En donde, desde lo presentado por Giroux, el primero argumenta que mediante la ideología se puede suministrar a los alumnos las aptitudes apropiadas para el trabajo y la ciudadanía; y los dos restantes, afirman que las escuelas mediante el principio de correspondencia suministran los imperativos sociales y económicos de la sociedad capitalista, así pueden ocupar un lugar asignado dentro de esa sociedad (Giroux, 1997). Empero, una de las observaciones que les hacen a estos teóricos es que sus afirmaciones son demasiado simplificadas en relación con la acción humana, es decir, en ellas los actores sujetos de dominación son sujetos pasivos ante las imposiciones ideológicas y sociales. Así, desde la perspectiva de Giroux, en ambas teorías de cohorte estructuralistas, no solo está ausente el concepto de resistir, sino también se encuentra ausente la capacidad de creación propia en el sujeto influenciado (Giroux, 1997). Por lo anterior, tanto a Althusser, Bowles y Gintis olvidan que el sujeto es un agente con capacidad de elección y praxis, la cual puede llevarlo a ejercer una resistencia sobre los influjos ideológicos presentes en el medio<sup>15</sup>.

Por otra parte, como ya se había mencionado, uno de los teóricos más importantes que acusa a la escuela no solo como reproductora de prácticas sociales, sino

---

<sup>15</sup> Si el lector desea profundizar más en el tema desde una perspectiva diferente, puede consultar estudios como el de Tomás Ibáñez Gracia en el libro "Introducción a la psicología social", específicamente en el apartado "La Identidad (el self)", donde se muestra cómo los individuos, a pesar de tener un gran espectro de influjos sociales, configuran su identidad mediante la agencia. Es decir, un elemento clave en la conformación identitaria es la capacidad de elegir las cosas que se aceptan o no del influjo social.

también de prácticas culturales, fue Pierre Bourdieu. Como lo muestra Giroux, él aseguraba que mediante la cultura, la cual está impregnada en el ámbito escolar, se transmiten y legitiman prácticas de dominación. Empero, Giroux (1997) considera que estas acusaciones no son totalmente acertadas, ya que Bourdieu no toma en cuenta algunos elementos presentes en la cultura a la hora de elaborar su teoría.

En primer lugar, Giroux argumenta que, desde esta perspectiva, se toma la reproducción cultural sin tener en cuenta los conflictos y tensiones que se viven dentro de la cultura. Es así como este autor afirma que las nociones de lucha, diversidad e intervención humana se pierden en esta perspectiva reduccionista de lo que es la naturaleza humana (Giroux, 1997). En segundo lugar, esta percepción planteada por Bourdieu no da cabida a la transformación cultural por medio de las diferentes luchas gestadas por las clases, el género y las razas, solo presenta una ideología unilateral que deja por fuera las relaciones de poder en una forma dialéctica. Es decir, la ideología en este panorama es planteada de una forma pasiva que no admite resistencia, pero debe tomarse en cuenta que tanto los maestros, padres como las mismas familias pueden ir en contra de una ideología impuesta. Así, desde la postura de Giroux, la cual comparto, la escuela y la cultura se comprenden no solo como lugares de reproducción, sino como lugares de resistencia y construcción, en donde los estudiantes pueden desarrollar una ideología diferente (Giroux, 1997). En esta línea, una de las teorías que apunta a estos fines (concebir las escuelas, y la educación que se imparte en ellas, más que una reproducción, sino como un lugar en el que hay posibilidad de agencia) es la teoría de la resistencia, que se muestra a continuación desde sus rasgos generales partiendo de lo expuesto por H. Giroux, al ser una teoría tan extensa y compleja<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>Por razones prácticas, se presentará de manera general la teoría de la resistencia, desde la perspectiva de uno de sus principales exponentes, Henry Giroux. En esta medida, a continuación se exponen los

### **2.3 Propuesta Neomarxista: un primer paso para la construcción de una teoría crítica**

Una de las propuestas neomarxistas sobre educación que trata de ir más allá de las críticas, postulando la resistencia como un componente presente en las aulas de clase, es la “teoría de la resistencia”. Esta postura, relativamente nueva, ha tratado de analizar las escuelas no solo como lugares en donde convergen ideologías dominantes, sino que en ellas también se construyen unas subjetividades independientes y propias. Con ello, como lo expresa Giroux, *“Rechazando el funcionalismo inherente a las versiones conservadora y radical de la teoría educativa, los neomarxistas han analizado el currículum como un discurso complejo que no solo sirve a los intereses de las relaciones de dominación sino que también contiene intereses que hablan de posibilidades emancipatorias”* (Giroux, 1997, p. 132). Aunque esta teoría presenta algunos problemas, es un paso para la elaboración de posturas posteriores sobre resistencia en las escuelas, ya que acoge la concepción de emancipación en el individuo como un componente base para analizar axiomas que fueron criticados antes, como lo son la clase, el poder, la ideología y la cultura (Giroux, 1997, 1986).

Como se afirmó arriba, uno de los logros más destacables de la teoría de la resistencia fue demarcar que en las escuelas no solo se presentan mecanismos de reproducción, sino poner sobre la mesa el agenciamiento humano como una categoría básica a la hora de analizar el funcionamiento interno de la educación escolar dimensionando la noción crítica. Así, como lo afirma Giroux, esta teoría muestra que el

---

postulados iniciales de la teoría de la resistencia. Cabe aclarar que estos han tenido avances significativos que se reflejarán en el siguiente capítulo con la noción de resistencia propuesta por Giroux. Por otra parte, dado que esta teoría abarca un amplio espectro que va más allá de los objetivos de este capítulo, se sugiere que aquellos lectores interesados en explorar más a fondo el tema consulten el trabajo de otros pensadores relevantes como Paul Willis, Michael Apple, Angela McRobie y, por supuesto, Henry Giroux, quienes respaldan este enfoque y pueden proporcionar un panorama más completo.que

proceso de reproducción nunca es completo, ya que siempre se presentan, tanto en la escuela, en la sociedad y la cultura, contradicciones que hacen de esos procesos ideológicos no sean uniformes (Giroux, 1986). Por ejemplo, aunque los medios de comunicación puedan transmitir una imagen estereotipada de belleza, hay movimientos que desafían estos estándares y promueven la aceptación de la diversidad de cuerpos y apariencias. Esta resistencia demuestra que los mecanismos de reproducción cultural nunca son completos, ya que siempre existe una lucha constante entre la imposición de normas y la resistencia a ellas, lo que revela la incompletitud de la reproducción. En palabras de Giroux:

Esta noción está desarrollada a través de un número de análisis que señalan esos momentos no reproductivos que constituyen y apoyan la noción crítica de agenciamiento humano. Como he mencionado, la teoría de la resistencia asigna un rol activo al agenciamiento humano y la experiencia como eslabones mediadores clave entre los determinantes estructurales y los efectivos vividos. En consecuencia, se reconoce que las diferentes esferas o sitios culturales —escuelas, familias, medios masivos— están gobernados por atributos ideológicos complejos que frecuentemente generan contradicciones dentro y entre ellos. Al mismo tiempo, la noción de dominación ideológica unitaria y que todo lo abarca en su forma y contenido es rechazada, y se sostiene correctamente, que las ideologías dominantes mismas son frecuentemente contradictorias, como lo son las diferentes facciones de las clases gobernantes, las instituciones que las sirven, y los grupos subordinados bajo su control. (Giroux, 1986, p.p. 31-32)

Con lo anterior, el punto de partida en esta teoría es exponer que el marco teórico de una propuesta no puede estar alejado de la parte empírica si se quiere establecer una teoría de la resistencia en las escuelas, ya que se debe apelar a un contexto verdadero y

no solo a metodologías parecidas a una fórmula matemática estática. En palabras de Giroux, para establecer una teoría de la resistencia se debe partir de lo empírico (Giroux, 1997). Por otra parte, esta teoría apunta a ver la dominación no solo como el reflejo de una fuerza externa que proviene del capital, el Estado o las clases dominantes, es decir, en la cultura se encuentra presente un proceso formativo constante de diversidad; ese mismo proceso de diversificación se encuentra en las escuelas. Es decir, la cultura puede ser vista como una multi-interacción de las conductas presentes en las diferentes clases, las circunstancias de grupos sociales, la estructura de una sociedad en una visión amplia y no solo como una interacción lineal entre clases. Como resultado, afirma Giroux, teniendo como referentes a Hall y Jefferson:

[...] la cultura es vista como un sistema de practicas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica de clase y las circunstancias de un grupo social particular y los poderosos determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad amplia. (Giroux, 1997, p. 135)

Con lo anterior, se observa cómo la teoría neomarxista propone una visión cultural que posibilita elementos contrahegemónicos y presenta a la escuela como un lugar de posibilidad, puesto que tiene una dinámica activa y no pasiva que le permite a sus integrantes compartir vivencias y saberes. Por otro lado, aunque la teoría de la resistencia neomarxista realizó grandes aportes para la base de futuras tesis, esta no está exenta de algunos vacíos. Ya que, aunque defiende la resistencia y la emancipación del individuo, esta olvida algunos elementos que terminan apoyando la reproducción con actitudes y prácticas discriminatorias respecto a la etnia y el género, al igual que un análisis no muy profundo del significado de resistencia como un acto liberador. Así pues, desde lo expuesto por Giroux (1986;1997):

- En primer lugar, la concepción de resistencia se tomó muy superficialmente, ya que se muestra como actos rebeldes que van en contra de las directrices y no como acciones con un significado intrínseco. Es decir, la teoría en primera instancia no toma la resistencia como acciones conscientes que combaten sutilmente la ideología, sino que la toma como actos rebeldes que se presentan en las escuelas y van en contra de los ideales presentes en estas escuelas. Aquí la concepción de resistencia no ha sido analizada como una posibilidad de construcción.
- En segundo lugar, la teoría de la resistencia, en una primera instancia, no toma en cuenta nociones de género y etnia, las cuales influyen en las relaciones de dominación, ya que estos agentes sufren una doble dominación y represión. Ello provoca que no se estudien las diferentes formas de resistencia que se pueden generar en estos grupos.
- En tercer lugar, la tesis neomarxista toma a la resistencia como algo que se mueve exclusivamente en el terreno ideológico y cultural; empero, la resistencia también proviene de acciones políticas que van en contra de otras acciones políticas y artísticas.
- En cuarto lugar, la teoría de la resistencia neomarxista no prestó suficiente atención a cómo la dominación afecta la personalidad del sujeto; es decir, cómo la ideología dominante puede influir en una concepción reducida de la subjetividad del individuo, encapsulando solo en una lógica capitalista.

Habiendo expuesto lo anterior, me propongo presentar dos posturas que ponen al ser humano como un ser activo capaz de reflexionar y resistir a un modelo educativo que lo ve como un medio y no como un fin en sí mismo. En primer lugar, encontramos

la teoría de resistencia crítica, propuesta por Giroux, la cual realiza un interesante análisis de la escuela y la sociedad. En segundo lugar, la teoría de las capacidades propuesta por Nussbaum, enfocada en una teoría de la justicia social que orienta al desarrollo de las capacidades combinadas de cada sujeto, teniendo como base una pedagogía socrática.

En conclusión, al abordar las críticas hacia el modelo tradicional de educación y su rol en la reproducción de estructuras sociales, es crucial reconocer tanto sus limitaciones como sus potencialidades. Puesto que, si bien es cierto que las críticas apuntan con razón a la falta de reflexión y autonomía en la transmisión del conocimiento, no podemos desestimar por completo el valor de dicho conocimiento y las acciones dentro de las aulas de clase como base para la reflexión crítica de los contenidos impartidos. Ahora bien, tomando las críticas propuestas por los sociólogos estructuralistas, que reducen a la escuela y a la cultura a meros agentes de reproducción pasiva, estos ignoran la capacidad inherente del individuo para generar conocimiento y actuar de forma autónoma. Esta visión restrictiva no solo limita el potencial de los sujetos, sino que también los relega a roles de meros receptores, socavando su capacidad de pensamiento crítico y acción transformadora.

Por último, al cuestionar la cultura como un mero vehículo de reproducción, se pasan por alto las tensiones que existen dentro de la sociedad y en la cultura misma que generan actos de resistencia en la ideología dominante. Con ello, se puede pensar que tanto la escuela como las familias pueden desafiar los ideales sociales y culturales si así lo consideran, demostrando que la cultura es un espacio multidimensional donde interactúan diversos actores y circunstancias, así no se debe ver la cultura como algo uniforme. En última instancia, para comprender plenamente el papel de la educación y

la cultura en la reproducción o transformación de las estructuras sociales, es necesario trascender las críticas unilaterales y reconocer la complejidad y la dinámica inherentemente presentes en los procesos sociales y culturales sin perder de vista la acción humana.

En esta lógica, la educación tradicional es un elemento que ha hecho que en Colombia se dé un proceso de modernización sin modernidad, debido a que esta educación se ha enfocado más en cultivar habilidades cognitivas que permitan desarrollar las habilidades propias para conservar la sociedad y no se ha centrado mucho en desarrollar otras habilidades del individuo, tales como la creatividad. Así, se podría decir que algunas alternativas educativas generadas después de la mitad del siglo XX en Colombia podrían ser explicadas a partir del descontento provocado por la educación tradicional. Sin embargo, si se analiza de cerca, muchas de las críticas están dirigidas a la escuela como institución, dejando de lado la praxis humana y su capacidad para resistir a la ideología. Por ello, hay que rescatar que el hecho de que la educación tradicional imparta los contenidos a un gran número de personas posibilita herramientas de resistencia y reflexión en los salones de clase, como lo muestra la teoría de la resistencia. Es decir, cuando se imparte un contenido en la clase, los alumnos tienen la oportunidad de debatir debido a las diferentes cosmovisiones que puedan tener sobre lo impartido con la ayuda del docente, lo cual posibilita que se gesten elementos para una educación crítica y reflexiva.

La preocupación central de estos estudios es la forma en que maestros y estudiantes influyen unos con otros por medio de su producción mutua de significados y de interacciones. Rechazando la noción de que el curriculum oculto es uniformemente represivo, estas críticas intentan ofrecer un antídoto teórico al supuesto de que la

socialización en el salón de clases fluye sólo del mundo socialmente construido por el maestro. (Giroux, 1997, p. 80)

Sin embargo, la concepción de resistencia planteada por la teoría de la resistencia en sus inicios se queda corta, a mi parecer, si se quiere mostrar los elementos que debería tener un modelo educativo que se enfoque en promover una conciencia crítica y el desarrollo de las capacidades de los estudiantes que ayuden al proceso de modernidad en el territorio colombiano. Por ello, en el siguiente capítulo se plantea una concepción de resistencia como construcción, planteada por Giroux, que nos permite plantear los elementos básicos de un modelo educativo.

## **CAPÍTULO 3**

### **PEDAGOGÍA CRÍTICA Y CAPACIDADES**

La educación tradicional, centrada en la transmisión de conocimientos y la memorización de contenidos, ha sido cuestionada por diversos autores y corrientes pedagógicas a lo largo de las últimas décadas. En el capítulo anterior pudimos observar algunas de esas críticas; sin embargo, al evaluar dichas críticas se establece que la educación no es solo reproductiva, sino que en ella se pueden dar una serie de contradicciones que pueden generar resistencia. Por lo anterior, en este capítulo se pretende mostrar cómo la resistencia, desde la perspectiva de Henry Giroux, es una posibilidad para formar sujetos críticos que reflexionen sobre su vida y su entorno. Ahora bien, para que esto sea posible, nos preguntamos si es suficiente cultivar el razonamiento crítico de un ser humano o algo más, pues un ser humano no solo está constituido por razón, como lo afirma Aristóteles.

Así, el objetivo de este capítulo es dimensionar qué elementos deberían ser incluidos en un modelo educativo que pretenda cultivar tanto el razonamiento de los sujetos como otras capacidades para que el territorio colombiano tenga un proceso de modernidad a la par con una modernización. Para lo anterior, se muestran algunas capacidades que deberían ser cultivadas en los alumnos, capacidades para el desarrollo humano, partiendo de la concepción de Nussbaum de capacidades. En esta medida, se plantea qué metodología educativa se debería implementar para desarrollar estas capacidades en los alumnos para que sean sujetos críticos que dimensionen los puntos ciegos presentes en su entorno. Seguido, se plantea cuál debería ser el papel del Estado, pues por mucho que un individuo quiera desarrollar su potencial, no lo podrá lograr si

no posee las condiciones necesarias; sin embargo, la responsabilidad no es solo del Estado, el individuo debe tomar conciencia de sí y asumir un papel importante en su desarrollo.

Para terminar, a la luz de estas perspectivas teóricas y a grandes rasgos, analizaremos los resultados de las pruebas PISA desde 2012 hasta 2022, los cuales han revelado que Colombia se ha mantenido por debajo de los requerimientos internacionales en materia de educación. Estos resultados sugieren que el modelo educativo tradicional, predominante en la nación, no ha sido suficiente para desarrollar las capacidades críticas y analíticas de los estudiantes colombianos. Por tanto, en este capítulo se argumentará cuáles deberían ser los elementos que podrían ser incluidos en el desarrollo de un modelo educativo que se fundamente en el desarrollo crítico de los sujetos y el cultivo de sus capacidades, lo que le permita a la nación colombiana llevar a cabo un proceso de modernidad a la par con el de modernización.

### **3.1. Resistencia en H. Giroux**

En su teoría crítica, Giroux propone que la escuela tiene la responsabilidad de proveer a los estudiantes los conocimientos y destrezas necesarios para desarrollar una comprensión crítica de sí mismos y de lo que significa vivir en una sociedad, ello teniendo como base una concepción de emancipación mediada por la resistencia en grupos subordinados. De lo anterior, la esencia de la resistencia para este sociólogo radica en identificar las formas complejas bajo las cuales el sujeto responde a la interacción entre sus experiencias, vivencias y la estructura que tiende a dominar o reprimir. En esta medida, la resistencia para Giroux radica en el poder del oprimido al resistir con actos de producción cultural ajenos a la clase dominante que le permitan

trascender hacia una transformación radical: "[...] una noción que parece estar ausente en una serie de teorías radicales de la educación, que aparecen atrapadas en el cementerio del pesimismo Orwelliano" (Giroux, 1997, p. 145). Un caso que se podría ver de esta forma sucedió en la época colonial con las trenzas africanas, que sirvieron como símbolo de resistencia para llevar mensajes, realizar mapas y resistir ante la influencia de los españoles y conservar una de las formas culturales africanas vivas. En últimas, para Giroux:

La resistencia tiene que ser situada en una perspectiva o racionalidad que tome la noción de emancipación como interés guía (...) En otras palabras, la resistencia debe tener una función reveladora, que contenga una crítica de la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión y la lucha en el interés de la emancipación propia y de la emancipación social (Giroux, 1997, p.p. 145-146)

Por ende, la resistencia no debe ser entendida como una conducta de oposición, como el hijo que contradice las órdenes del padre o madre por capricho, sino como un constructo analítico que le genera al sujeto un momento de crítica interna. Este constructo analítico, advierte Giroux, debe estar orientado a evaluar lo dado y aprendido; así se desarrollará una conciencia individual y, a medida que se desarrolle en más individuos, una conciencia colectiva (Giroux, 1997). Por otra parte, un elemento clave del concepto de resistencia es la posibilidad de ser extendido a una cultura colectiva, ya que los sujetos no solo deben ser analíticos solo para sí mismos y su beneficio, sino que deben hacer partícipes al colectivo y comunidad que los rodea. Debido a ello, Giroux propone que en la resistencia se presentan componentes individuales y colectivos que promuevan un pensamiento reflexivo para una transformación social (Giroux, 1986). Con lo anterior, queda por sentado que el valor

esencial de la noción de resistencia va encaminado, no solo a promover el pensamiento crítico y la acción reflexiva, sino también a una posibilidad de estimular la lucha política y social en torno a la problemática de poder social. Pues como lo plantea Giroux, *“Resistencia en este caso, define las causas y significados de la conducta de oposición sosteniendo que tiene poco que ver con la desviación y la Helplessness aprendida, pero que tiene mucho que ver con la indignación política y moral”* (Giroux, 1986, p. 35).

Ahora bien, ¿cuál debe ser la postura de la escuela en esta tesis? Se plantea que esta institución debe habilitar el conocimiento y las destrezas necesarias para que el sujeto pueda desarrollar una comprensión crítica de sí mismo y, posteriormente, de un entorno democrático a través de un nuevo discurso que no presente a las escuelas como lugares de reproducción. Así, propone Giroux, lo que está sobre la mesa es la creación de una “cultura de discurso crítico” que tiene como objetivo establecer condiciones ideológicas y materiales de clases oprimidas para elevar y reafirmar sus voces frente a la sociedad clasista (Giroux, 1997). Dicho discurso, plantea Giroux, tendría unas pautas, las cuales estarían enfocadas en lograr una conciencia: (i) cuál es la reacción de las diferentes clases sociales ante las limitaciones, ya que cuando se reacciona de manera diferente a las limitaciones, se pone en evidencia la magnitud de dichas limitaciones. Ejemplo de ello, es una senadora que manifieste que no deben reducir su salario porque se gasta más de dos millones en mercado mensualmente por ser vegana, y al ponerlo de contraste con una familia de estrato uno que debe hacer mercado con sólo cuatrocientos mil pesos para un mes parece incoherente<sup>17</sup>. Ello muestra claramente que mientras la senadora concibe la pobreza de una manera, las familias de estrato uno la conciben de otra al tener que sobrevivir con mucho menos. Por tanto, se muestra en qué grado

---

<sup>17</sup> Para más información sobre el tema diríjase a la siguiente nota periodística: [Senadora Isabel Zuleta reveló la millonada que se gasta en mercado cada mes por ser vegetariana - Infobae](#)

plantearse estrategias dialógicas que reduzcan estas brechas y concepciones para que sean más equitativas. Otro caso fue la reacción de las diferentes clases sociales ante el confinamiento por la pandemia de Covid-19, pues cada sector social reaccionó diferente y en esa medida se evidenció la magnitud de la brecha social existente<sup>18</sup>. (ii) La visión de las escuelas no debe enfocarse como un lugar de reproducción, sino como sitios de contradicción, en los cuales se puede encontrar una lucha por la emancipación gracias a las pluralidades y contradicciones que en ella convergen; así, las escuelas se convierten en una posibilidad para mediar y contestar las prácticas de dominación. (iii) Con lo anterior, se puede comprender la escuela como lugar para generar nuevas perspectivas de ciudadanía y alfabetización, la cual necesita de un compromiso público, es decir, necesita del valor cívico de los individuos participantes que orienten las prácticas de transformación (Giroux, 1990)<sup>19</sup>.

De momento, desde la postura de Henry Giroux, se ha mostrado que la resistencia como posibilidad de construcción juega un papel importante para plantear los elementos básicos de un modelo educativo que se enfoque en formar sujetos críticos y reflexivos de su propia realidad que le permita a la población colombiana realizar un proceso de modernidad a la par de la modernización. No obstante, una pregunta que nos debemos formular es desde qué modelo de justicia se puede lograr dicho objetivo, en donde el sujeto sea un agente activo y la escuela sea un lugar de resistencia y creación. Para lograr ello, propongo el enfoque de capacidades planteado por Nussbaum y su

---

<sup>18</sup> Para más información, puede leer el informe realizado por Oxfam Colombia, el cual analiza la brecha y desigualdades que se dilucidaron con la pandemia de Covid-19 teniendo en cuenta la información suministrada por el DANE. Consulte: [El Impacto del Covid-19 en la Ampliación de las Brechas de Desigualdad en Colombia - Oxfam Colombia](#)

<sup>19</sup> Esta visión es compartida con E. Knoberg-Bunte en su escrito *The proletarian public sphere and political organization: an analysis of Oskar Negt and Alexander Kluge's The Public Sphere and Experience*, publicado en 1975.

propuesta de una pedagogía socrática. Sin embargo, este enfoque presenta algunas limitaciones desde mi perspectiva, las cuales serán expuestas posteriormente y que pueden ser complementadas con la propuesta de resistencia propuesta por Giroux. No obstante, tratemos de determinar algunas razones de por qué la educación no solo se debe fundar en el cultivo de la razón crítica, sino también en el desarrollo de las capacidades.

### **3.2. El hombre como un ser dotado no solo de razón<sup>20</sup>**

Se ha destacado la importancia de entender la escuela como un espacio de resistencia y la educación no solo como un medio de reproducción social, sino como una herramienta clave para formar sujetos críticos. No obstante, es relevante analizar los supuestos que sustentan estas afirmaciones, es decir, la importancia de fomentar el pensamiento crítico. Ahora bien, además de fomentar el pensamiento crítico, es fundamental incorporar otros aspectos en la educación de los seres humanos. En esta medida, para ilustrar esto, tomamos como referencia la visión clásica de Aristóteles, que enfatiza la importancia de cultivar la razón, la moral y la estética a través de la educación. Es importante aclarar que esta perspectiva se menciona solo como un ejemplo y no como un modelo único para la educación. Además, este enfoque aristotélico se vincula con las ideas de Martha Nussbaum sobre el desarrollo de las capacidades humanas y con la postura crítica y de resistencia de Henry Giroux, puesto

---

<sup>20</sup> El objetivo de este capítulo es reconocer que los seres humanos no solo están dotados de razón, sino que en ellos convergen otras cosas como las emociones. Una propuesta como la educación liberal de Aristóteles nos lleva a pensar en la importancia de áreas que no solo cultiven el raciocinio, sino también al ser humano como un ser completo. Aunque se tocan varios temas como la felicidad, la virtud y las partes del alma (facultades), la idea no es profundizar en ellos, pues los temas son complejos y extensos; solo se hace uso de ellos para mostrar la función de la educación en el ser humano desde diferentes facetas y su importancia. Ahora bien, reconozco que la propuesta de Aristóteles está dirigida al varón libre, como se menciona al finalizar este apartado; empero, en ella se puede dimensionar la importancia de la educación en el ser humano y el rol del Estado en este proceso.

que Aristóteles ofrece una visión integral que no solo aboga por el desarrollo del pensamiento crítico, sino también por el cultivo de la moral y la estética.

Históricamente se les ha adjudicado a los seres humanos la capacidad de razonar y pensar críticamente. Así, partiendo del análisis de Peña, definiciones como la de Linneo califican al ser humano como *Homo Sapiens*, es decir, un homínido que tiene la capacidad de hacerse sabio y conocedor; Bacon lo califica como un *Homo Faber*, un ser capaz de inventar y, para ello, se necesita deliberar y calcular; Descartes presenta al hombre como una sustancia pensante (*res cogitans*), los anteriores han dado argumentos para sustentar a los seres humanos como una entidad pensante dotada de razonamiento (Peña, 2010). No obstante, el ser humano no es solo una entidad pensante, en él convergen otras cosas como sentimientos, pasiones y deseos que deberían estar en armonía con sus razonamientos. Un filósofo que se ha acercado a esto es Aristóteles.

Para empezar, he de aclarar que el término educación, como lo concebimos actualmente, en Grecia no existía, este fue acuñado entre los siglos XVII y XVIII como se mencionó en el primer capítulo. En Grecia, para hacer alusión a un proceso educativo que no era formalmente institucionalizado, se utiliza el término paideia. La paideia, como lo menciona Martínez (2003), en español puede traducirse como cultura o educación. Empero, estas dos palabras no están desvinculadas, pues una persona que es educada en un área puede ser catalogada como culta y capaz de emitir un juicio acerca de acciones, objetos o sucesos, aunque no haya recibido una educación profesional. Lo anterior puede ser ilustrado con un ejemplo, que puede ser susceptible de generar emociones pero que utilizo solo con fines ilustrativos: las amas de casa que saben realizar quehaceres del hogar. Ellas saben realizar ciertas tareas domésticas porque las

aprendieron de alguna fuente externa y las han practicado, por tanto, tienen la potestad de emitir un juicio sobre la práctica que han aprendido, que puede variar, sí, pero el conocimiento que tienen es valioso. Lo anterior conlleva a otras implicaciones, es decir, la paideia como una formación integral que abarca múltiples dimensiones, entre ellas, la educación del cuerpo, del carácter y del intelecto que no solo afecta al individuo, sino también a la comunidad, puesto que *“hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado”* (Aris, *Pol.* 1337a24).

En consecuencia, una pregunta que hemos de formular es: ¿para qué se ha de educar? Si nos remitimos al ejemplo griego, más exactamente a la educación que plantea Aristóteles, el Estagirita indica que se educa para la vida, pero no cualquier vida, sino una vida activa enmarcada en prácticas éticas que le permita al sujeto ser feliz. En este sentido, la felicidad, indica el Estagirita, es “[...] *una cierta actividad del alma de acuerdo con la virtud*” (Aris, *EN.* 1099b26-28), más exactamente:

[...] resulta que el bien del buen hombre es una actividad del alma de acuerdo con la virtud, y si las virtudes son varias, de acuerdo con la mejor y más perfecta, y además en una vida entera. Porque una golondrina no hace verano, ni un solo día, y así tampoco ni un instante (basta) para hacer venturoso y feliz. (Aris, *EN*, 1098 a 16-21).

Por lo anterior, la felicidad en Aristóteles no puede ser entendida como un estado momentáneo, sino como algo que se debe desarrollar a lo largo de la vida y está en relación con la virtud propia del hombre (razonar). Por lo anterior, se educa para tener una vida feliz, es decir, para un modo de vida (Martínez, 2003). Pero ¿qué tipo de vida? Pues el Estagirita indica que las plantas, los animales y los seres humanos viven; sin

embargo, lo característico y distintivo de los seres humanos es la razón; desde el punto de vista de Aristóteles, unos la poseen más, otros menos, pero la tienen.

Puesto que la felicidad es una actividad del alma de acuerdo con la virtud perfecta, debemos ocuparnos de la virtud, pues tal vez investigaremos mejor lo referente a la felicidad. Y parece también que el verdadero político se esfuerza en ocuparse, sobre todo, de la virtud, pues quiere hacer a los ciudadanos buenos y sumisos a las leyes. Como ejemplo de estos tenemos a los legisladores de Creta y de Lacedemonia y los otros semejantes que puedan haber existido. Y si esta investigación pertenece a la política, es evidente que nuestro examen estará de acuerdo con nuestra intención original. Claramente es la virtud humana que debemos investigar, ya que también buscábamos el bien humano felicidad humana. Llamamos virtud humana no a la del cuerpo, sino a la del alma; y decimos que la felicidad es una actividad del alma. Y si esto es así, es evidente que el político debe conocer, en cierto modo, los atributos del alma, como el doctor que cura los ojos debe conocer también todo el cuerpo, y tanto más cuanto que la política es más estimable y mejor que la medicina. Ahora bien, los médicos distinguidos se afanan por conocer muchas cosas acerca del cuerpo; así también el político ha de considerar el alma, pero la ha de considerar con vistas a estas cosas y en la medida pertinente a lo que buscamos, pues una mayor precisión en nuestro examen es acaso demasiado penosa para lo que nos proponemos. (Aris, *EN*. I, 13, 1105a - 1126a)

Por lo anterior, lo característico de los seres humanos es la razón: *“lo característico del ser humano es la inteligencia, la razón, y por tanto, la forma de vivir especialmente humana consistirá en vivir racionalmente”* (Martínez, 2003, pp. 11-12). Empero, y como se advierte al comienzo de este apartado, Aristóteles reconoce que los seres humanos no están dotados únicamente de razón (cuya función es el conocimiento), también hay una parte irracional en los seres humanos que es capaz de

escuchar y obedecer a la razón<sup>21</sup>. Por tanto, “*para el ser humano <<vivir racionalmente>> tiene una doble vertiente: en primer lugar, y como aspiración más elevada, vivir racionalmente consiste en cultivar el conocimiento, en ejercitar la actividad intelectual; en segundo lugar, vivir racionalmente consiste en acomodar los deseos y pasiones a los dictados de la razón*” (Martínez, 2003, p. 12). Por tanto, la educación implica una doble función: (i) estará en función de la educación del intelecto, llevada a cabo mediante la enseñanza y el razonamiento; (ii) una función de educación moral en cuanto forma un buen carácter habituando los deseos para que se correspondan con la razón.

En esta misma línea, hemos de preguntar ¿por qué hay que educar? o ¿cuál es su finalidad? Aristóteles afirma que “*toda arte y educación viene a completar lo que la naturaleza deja incompleto*” (Ari, *Pol.* 1337a1), es decir, se educa porque somos seres incompletos. Así, desde la infancia enfrentamos un proceso educativo para pertenecer a una determinada comunidad; este proceso, en el ámbito intelectual, consta tanto de leer, escribir, sumar, hacer cálculos y demás. Por otra parte, en el ámbito moral, se educa para que nuestros deseos estén en concordancia con la virtud, que es la que guía al individuo a hacer lo debido respecto a nuestros deseos, que son guiados por el placer y el dolor, según la educación que se haya efectuado a lo largo de la vida<sup>22</sup>.

---

<sup>21</sup> Aristoteles argumenta que esta parte (aunque yo prefiero llamarla facultad para establecer una interrelación) puede seguir o no los dictámenes de la razón, lo estipula así: “(...) participa de algún modo, en cuanto escucha y obedece; y, así, cuando se trata del padre y de los amigos, empleamos la expresión <<tener en cuenta>>, pero no en el sentido de las matemáticas” (Aris, EN, 1102b 27-31).

<sup>22</sup> La teoría que estudia el proceso por el cual el individuo delibera sobre lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto es denominado *teoría de la acción moral*. En ella se especifica cuales son los sucesos que ocurren en el individuo para tomar una decisión. Dicha teoría no puede ser especificada aquí, solo se utiliza con fines pragmáticos para dimensionar en que los seres humanos no solo necesitan educación en sus facultades racionales, sino que es necesario educar otros aspectos como los deseos que posibilitan el desarrollo de su ser, ya que no hacerlo es constreñir una parte que habita en sí mismo.

La virtud moral, en efecto, se relaciona con los placeres y dolores, pues hacemos lo malo a causa del placer, y nos apartamos del bien a causa del dolor. Por ello, debemos haber sido educados en cierto modo desde jóvenes, como dice Platón, para podernos alegrar y dolernos como es debido, pues en esto radica la buena educación. (Aris, *EN*. 1104b)

Con lo anterior, se ha mostrado en qué aspectos debe ser educado el ser humano, pues no solo basta con una educación para el intelecto, sino que debe ser extendida al ser interno y sus emociones. Ahora bien, ¿qué artes y facultades deben ser enseñadas? Para el Estagirita, la escritura y la lectura, pues sirven al intelecto para la administración de la casa, actividades políticas y para impartir instrucciones; la gimnasia, ya que esta sirve al cuidado del cuerpo; el dibujo algunas veces, pues cultiva la percepción artística de lo bello ayudando en la percepción crítica de las obras de los artesanos (Aris, *Pol.* 1338a15). Ahora bien, Aristóteles incluye otro arte para la educación, esta es la música como arte liberal, ya que esta contribuye a la magnanimidad (poseer grandeza de espíritu y actuar noblemente) y como el mismo Estagirita lo afirma, no se debe educar siempre para instrumentalizar los conocimientos.

Así pues, es evidente que hay cierta educación que debe darse a los hijos, no porque sea útil ni necesaria, sino porque es liberal y noble. Si comprende una sola disciplina o más, y cuáles y cómo son éstas, más adelante trataremos de ellas (...) Además, es claro igualmente que hay que instruir a los niños en algunas disciplinas útiles no sólo por su utilidad, como por ejemplo la lectura y la escritura, sino porque mediante ellas puede llegarse a otros conocimientos; e igualmente deben aprender el dibujo, no para no cometer errores en sus compras particulares y para no ser engañados en la compra y venta de objetos, sino más bien porque el dibujo da capacidad de contemplar la

belleza de los cuerpos. El buscar en todo la utilidad es lo que menos se adapta a las personas magnánimas y libres. (Aris, *Pol.* 1338a30- 1338b4)

Por lo anterior, la educación no solo debe conferirse al cultivo de la capacidad intelectual, también debe cultivar en el individuo disposiciones morales y estéticas por medio de elementos como el arte y la música, que ayudan a distinguir qué es lo bello y lo bueno. Pero surge una duda: ¿desde qué edad se ha de empezar un “proceso” educativo? Desde la perspectiva del Estagirita, planteada en *Política VII-17*, de acuerdo con ciertas etapas (0-7 años, 7-14 años, 14-21 años), se plantean procesos diferentes. Así, en el nacimiento el niño debe ser alimentado correctamente (con abundante leche), deben ser acostumbrados al frío de manera progresiva al ser bueno para la salud y las actividades de guerra; seguido, hasta los cinco años no se recomienda iniciarlo en alguna actividad ni aprendizaje que trunque su crecimiento al forzar su cuerpo, por ello el juego (que no fatigue, no muy ajustados y que sean dignos de hombres libres) y relatos (que sean acordes a sus funciones futuras) son los mejores elementos para educar en esta etapa; ahora bien, de los cinco a los siete años, se recomienda una educación en casa alejado de los esclavos, observando y oyendo cosas propias de su condición de hombre libre; En cuanto a los jóvenes, estos no deben procurar un comportamiento virtuoso, ya que si son sorprendidos realizando o diciendo cosas prohibidas serán castigados; en esta misma línea, a los jóvenes menores de veinte años deben evitar participar de espectáculos de comedia, ya que aún son susceptibles a los efectos nocivos de dichas comedias que pueden corromper la moral (Aris, *Pol.* 1336a11-1337a16). Lo anterior se describe con el ánimo de mostrar que, para Aristóteles, la formación moral es anterior a la racional, por tanto la formación del carácter moral incluye desde temprana edad la formación en áreas como la música y el arte que ayudan en este proceso formativo.

En segundo lugar, igual que el alma y el cuerpo son dos, así también vemos que existen dos partes en el alma, la irracional y la dotada de razón 1492, y dos estados correspondientes a esas partes, uno de los cuales es el deseo, y el otro la inteligencia; pero igual que el cuerpo es anterior en la generación al alma, así también la parte irracional a la dotada de razón. Esto es evidente, pues el coraje, la voluntad y también el deseo se encuentran en los niños desde el momento mismo de nacer, pero el raciocinio y la inteligencia nacen naturalmente al avanzar en edad. (Aris, *Pol.* 1334a8-9)

Así, ya hemos hablado de qué es la educación, por qué es importante, algunas de las artes que deben enseñarse, pero ahora queda por indagar quién debe promover la educación en un Estado según lo planteado por el Estagirita, pues esto nos induce a pensar en las responsabilidades de este proceso. En esta medida, para Aristóteles la educación debe estar a cargo del legislador, pues la educación es el reflejo del Estado, y como se mencionó en el primer capítulo, esta contiene los valores, normas y costumbres que deben ser transmitidos. En esta medida, al Estado (legislador) le corresponde generar leyes porque estas determinan lo que es mejor para la sociedad y para los que hacen parte de ella.

Pero es difícil encontrar desde joven la dirección recta hacia la virtud, si uno no se ha educado bajo tales leyes, porque la vida moderada y dura no le resulta agradable al vulgo, y principalmente a los jóvenes. Por esta razón, la educación y las costumbres de los jóvenes deben ser reguladas por las leyes, pues cuando son habituales no se hacen penosas. Y, quizá, no sea suficiente haber recibido una recta educación y cuidados adecuados en la juventud, sino que, desde esta edad, los hombres deben practicar y acostumbrarse a estas cosas también en la edad adulta, y también para ello necesitamos leyes y, en general, para toda la vida, porque la mayor parte de los hombres obedecen

más a la necesidad que a la razón, y a los castigos más que a la bondad. (Aris, *EN*. 1179b31-1180a7)

Por lo anterior, aunque la educación aristotélica está enfocada principalmente en la educación para hombres libres, o en el caso de un niño varón libre, esta aporta elementos valiosos, pues toma en cuenta cómo se debe educar para un modo de vida que interpela no solo el intelecto, sino también los deseos y la moral humana. Con ello, este ejemplo no solo se apela al cultivo del raciocinio por medio de áreas como la lectura y la escritura, igualmente se apela a una educación liberal que debe estar a cargo del Estado, pues, como se mencionará más adelante, el sujeto puede querer ser crítico, reflexivo y desarrollarse, empero, no lo puede hacer solo, necesita de unas condiciones mínimas para hacerlo. Con esto, propuestas como la de Marta Nussbaum dan claridad acerca del papel del Estado en el proceso educativo y la importancia del desarrollo de otras capacidades del sujeto.

### **3.3. El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum**

En su libro "Crear capacidades", Nussbaum expone que la propuesta de un enfoque de las capacidades tiene como objetivo evaluar la calidad de vida de los ciudadanos y proponer teorías sobre una justicia social. Por ello, retoma y formula esta propuesta originaria de Amartya Sen que inicialmente se enfoca como un indicador para la base de una política normativa en temas económicos, que se focaliza en realizar una medición general, pero el enfoque propuesto por Nussbaum busca una observación y acción más individual. En esta propuesta se busca que las oportunidades disponibles para cada ser humano sean equitativas; en esta medida, se busca garantizar la calidad de vida de todos los integrantes de una sociedad. Así, como lo afirma la autora, se enfatiza

en que cada sujeto es un fin en sí mismo y nunca un medio, por tanto, se necesita entender las necesidades individuales de cada uno para que el Estado y sus políticas públicas garanticen la calidad de vida y una justicia básica para cada uno de los individuos por medio de la igualdad (Nussbaum, 2012).

Sin embargo, para entender cómo este enfoque contribuye al desarrollo de cada individuo, es necesario establecer qué es una capacidad. En primer lugar, se dice que una capacidad está ligada a la pregunta: ¿qué es capaz de hacer y ser una persona? Por ello, implica, no solo las habilidades de un individuo, sino cómo éstas se conjugan con el entorno político, económico y social que le brinda oportunidades para su libertad (*capacidades combinadas*). Empero, estas capacidades combinadas son solo una parte del conjunto que necesita el individuo para su desarrollo, el cual necesita también del desarrollo de *capacidades internas* y las *innatas* (básicas).

Nussbaum afirma que las capacidades innatas o básicas son aquellas que hacen posible que el individuo se desarrolle y forme en relación con las internas y combinadas (Nussbaum, 2012). Esta es la base necesaria para que una persona desarrolle las posteriores capacidades, es decir, todos nacemos con la capacidad de imaginar y pensar de manera crítica y reflexiva, pero necesariamente estas capacidades no siempre se desarrollan sin un factor o institución que fomente su desarrollo, sea la familia, escuela, instituto, etcétera, que ayude a desarrollar estas capacidades. Con palabras de Wilmer H. Silaba Carrero, las capacidades innatas se pueden ejemplificar de la siguiente manera: “*La mayoría de los adultos tienen las capacidades internas de uso del habla, las cuales no existirían sin la educación informal que se produce junto con la socialización. Lo anterior indica que muchas capacidades internas requieren un entorno educativo para su desarrollo*” (Silva, 2020, p. 80). En términos aristotélicos,

las capacidades innatas son la potencialidad de una persona para hacer algo, es decir, todos tenemos la capacidad de hablar, pero si desde niños no tenemos un referente, es muy probable que no desarrollemos dicha capacidad.

Ahora bien, las capacidades internas son las aptitudes que se desarrollan gracias al entorno social, político y económico en donde interactúa el sujeto. Siguiendo en la misma línea de los ejemplos anteriores, casi todos los seres humanos nacen con la capacidad de hablar y es gracias al entorno social, familiar y político que esta capacidad se desarrolla, es decir, son esas instituciones las que posibilitan el desarrollo de esas capacidades internas que se van desarrollando con el ejercicio y práctica de las mismas. En esta línea, y como lo diría el Estagirita, las capacidades internas son las que están activas gracias al desarrollo de las mismas mediante un influjo externo que nos ayuda a desarrollarlas, sea informal o formalmente.

Por otra parte, como lo afirma Silva Carrero, las capacidades combinadas requieren que el Estado intervenga y brinde apoyo al sujeto para que tenga la posibilidad de llegar a ser y no se vea truncado por impedimentos presentes en el Estado (Silva Carrero, 2020). En palabras de Nussbaum, las capacidades combinadas son la sumatoria del desarrollo de las capacidades internas más las condiciones sociales, políticas y económicas que le posibilitan a un sujeto elegir cómo será el funcionamiento de dichas capacidades internas que ha desarrollado (Nussbaum, 2012). Un ejemplo de estas capacidades que acabamos de exponer puede ser el siguiente: un bebé puede tener la capacidad innata de ser un pintor, a medida que crece y se desarrolla expone esta habilidad y la va desarrollando gracias a que tiene un pariente cercano que practica o ve un programa de pintura en la tv (está desarrollando su capacidad interna), empero, cuando es adolescente esta capacidad se va atrofiando gracias a que su familia no tiene

los recursos para enviarlo a una escuela de arte y pintura que le posibilite elegir esta actividad como estilo de vida y le toca realizar otras actividades olvidando su sueño para apoyar económicamente en su hogar. El ejemplo anterior ilustra la afirmación de Nussbaum según la cual “ [...] *no es posible conceptualmente imaginar una sociedad que produzca capacidades combinadas, sin que antes produzca capacidades internas*” (Nussbaum, 2012, p. 42) haciendo referencia a que la sociedad debe potenciar el desarrollo óptimo de todas las capacidades para que estas puedan ser elegidas como un estilo de vida.

Por consiguiente, cuando se desarrollan las capacidades de un individuo este adquiere la libre elección, ya que tiene la capacidad para Ser y hacer, es decir, para ser lo que desee puesto que tiene una amplia gama de opciones para desarrollarse y hacer efectiva las opciones al no tener impedimentos u obstáculos que se lo impidan. Por ello hay que preguntarse: ¿qué capacidades debe promover un Estado para que haya una justicia aceptable que promueva, nutra y desarrolle la vida de las personas que habitan en él? En suma, la respuesta se orienta a aquellas que promuevan una vida digna, tanto internas, que le permitan al individuo un desarrollo óptimo como persona con todas sus habilidades, como externas, que le permitan al sujeto desempeñarse en dicha sociedad y llegar a tener un autodesarrollo en el Estado. Por ello, como lo propone Nussbaum, la propuesta implica igualdad en todos y para todos (Nussbaum, 2012).

Ahora bien, Nussbaum propone una lista de capacidades que deben ser desarrolladas en todo individuo, estas son: vida, salud física, integridad física, sentimientos-imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación con otras especies y control sobre el propio entorno. En este marco, y para efectos prácticos, llamaré a esta lista de capacidades *capacidad para el desarrollo humano*, pues, a mi

criterio, estas capacidades le brindan las herramientas básicas a todo ser humano para desarrollarse dentro de una sociedad si el Estado las promueve. En esta medida, esta capacidad para el desarrollo humano es un elemento necesario para promover la libertad y emancipación de los estudiantes en las escuelas. Pues como ya se expuso previamente, desde la perspectiva de Giroux, el objetivo de la escuela debe estar orientado a promover el pensamiento crítico y, en esa misma medida, una emancipación ideológica que debe estar guiada por el civismo de los propios estudiantes mediante la resistencia. Por otra parte, Nussbaum propone que las capacidades deben estar guiadas por una justicia social desde el Estado para ayudar al individuo a potenciar esas capacidades internas que posee por medio de políticas sociales que favorezcan su entorno social, político y económico. Por lo anterior, cuando se fomenta en los estudiantes la capacidad para el desarrollo humano, se les orienta al individuo a poder formar una concepción del bien que le permita reflexionar de una manera crítica y deliberada sobre la planificación de su vida, implicando una libertad de conciencia y elección.

Por último, se ha de preguntar: ¿quién es el encargado de cumplir estas exigencias mínimas para que sean concretadas? En primera instancia, el Estado y su sistema constitucional son los encargados de resolver estas exigencias mínimas, las cuales están en consonancia con sus tradiciones, modos y formas de vida. Empero, y como lo afirma Nussbaum, ello no quiere decir que se pretende crear un umbral utópico inalcanzable, pero tampoco uno inferior a las necesidades de los sujetos, sino un punto medio que reconozca la igualdad y la dignidad (Nussbaum, 2012). Ahora bien, hay dos cuestiones que quedan por indagar: (i) cómo se relacionan las capacidades para el

desarrollo humano y la educación; (ii) cuál es la importancia de esto mediante un ejemplo empírico (pruebas PISA).

### **3.4. Capacidades para el desarrollo humano y educación**

Como ya se ha mencionado, desarrollar la capacidad para el desarrollo humano es de gran importancia para los seres humanos; empero, y como Nussbaum lo plantea, estas son capacidades innatas que necesitan ser desarrolladas en el entorno social y estatal para que lleguen al estado de capacidades combinadas, y que estén presentes a lo largo de la vida del sujeto, pues pueden llegar a ser atrofiadas (Nussbaum, 2012). Estas capacidades pueden desarrollarse mediante una educación activa. El mejor ejemplo que ofrece Nussbaum es la educación socrática o método socrático en la educación, que fortalece la reflexión e imaginación del que la práctica al realizarse constantemente preguntas en relación con temas cotidianos y realizar razonamientos sobre los mismos sin que el docente se presente como una figura autoritaria.

Partiendo de lo anterior, en el método socrático se pueden encontrar dos elementos fundamentales para el desarrollo de la capacidad para el desarrollo humano. La primera es la pretensión de ignorancia, tanto del maestro como del alumno; y la segunda, la pretensión de alcanzar un conocimiento. Así, cuando se habla de ignorancia, remitiéndonos a Murillo y Farieta, hablamos de una preocupación mutua, tanto de maestro como de alumnos, que gira en torno al conocimiento educativo. Más exactamente, se parte de la preocupación por saber si un conocimiento es válido, empujando a sus interlocutores a realizar un análisis en conjunto.

En este caso, no tendríamos un ejercicio de poder de parte de Sócrates sobre su interlocutor; por el contrario, así como con Menón en el diálogo homónimo, lo que tenemos es una preocupación compartida. Una vez esta preocupación se manifiesta

como algo en común, puede genuinamente empezar un ejercicio ya no de poder, sino cooperativo. (Murillo y Farieta, 2023, p. 34)

En esta misma línea, otra de las características del método socrático gira en torno a su relación con el conocimiento. Así, el conocimiento no se presenta como algo dado y fijo, sino como algo que se busca y, por tanto, no es fijo. Esto se ilustra desde la percepción de Murillo y Farieta de la siguiente manera:

He aquí la parte positiva del método socrático: al colapsar su pretensión de saber, el interlocutor de Sócrates tratará de alcanzar la verdad y de cuidar de su alma. No obstante, más que el surgimiento de conocimientos positivos, el método socrático busca que las personas desarrollen una nueva relación con el conocimiento y consigo mismos —de creer que saben a buscar el saber- (...) (Murillo y Farieta, 2023, p.36)

La educación socrática, o método socrático, en la educación se basa en la indagación y la dialéctica para buscar la validez al desafiar las certezas y fomentar un entendimiento más profundo de los temas que se imparten en el aula. Ahora bien, lo que se busca con este método educativo es evitar la universalidad de un conocimiento; en esta medida, no se pretende imponer un conocimiento como verdadero sobre todas las cosas. En esta misma línea, también se busca plantear qué tan adaptable o no es un conocimiento a un determinado contexto, es decir, lograr que los alumnos vean que este conocimiento puede o no ser aplicable a su contexto, lo que conlleva a plantear el pluralismo de las diferentes culturas y sociedades al cuestionar la autoridad de los libros. En últimas, como lo plantean Esquivel y Rodríguez, partiendo del pensamiento de Nussbaum.

El primer objetivo de la educación socrática debe ser la formación de alumnos que estén conscientes de su propia ignorancia respecto a otras culturas y a la propia. De este modo dudarán acerca de lo que escuchen cuando se hable de las diferencias entre

sociedades y, por ende, cuestionarán, investigarán y abordarán lo que les es distinto con humildad pero con intelecto, para buscar entenderlo mejor. (Esquivel y Rodriguez, 2016, p.86)

Por lo anterior, en la educación socrática el alumno debe indagar y evaluar las pruebas, escribir argumentos estructurados desde sus indagaciones y analizar textos a partir de los argumentos que estos presentan, puesto que la base de este método son interrogantes (qué, por qué, cómo, cuándo, dónde, qué implicaciones tiene, quién está implicado, por qué está implicado, cuál es su argumento y postura, etc.). Así mismo, como lo plantea Nussbaum, esto conlleva a que el sujeto se autoexamine distinguiendo lo que es, lo que importa, distinga los prejuicios que pueda contener un argumento, reconozca al otro como un igual y se perciba una mente con un aporte activo y creativo capaz de debatir desde la comprensión (Nussbaum, 2010).

Diferentes pedagogos a lo largo de la historia han identificado que la manera más idónea de enseñar a sus alumnos es desde una postura activa que promueva la curiosidad, la indagación y el cuestionamiento. Nussbaum presenta algunos como son: (i) Jean Jacques Rousseau, quien veía en la educación el camino para formar al niño como un ser autónomo, que forma sus propios criterios y resuelve problemas desde la práctica mientras el maestro se limita a hacer preguntas; (ii) Johann H. Pestalozzi, quien pensaba que los alumnos debían resolver los problemas (cotidianos) por sus propios medios de una manera crítica y práctica partiendo de los sentidos y la cotidianidad; (iii) Horace Mann, quien pensaba que una educación de calidad no se aprende por imitación, sino por comprensión e interiorización de los temas vistos; (iv) John Dewey, pensaba que la educación pasiva atrofia la capacidad crítica, por ello instó a transformar las aulas en escenarios del mundo exterior para debatir sobre la vida

desde una posición crítica, todo ello cultivando conjuntamente el compañerismo, el respeto por el otro; (v) Tagore, quien se preocupó por un aprendizaje activo que llevara al sujeto a pensar por sí mismo y participar activamente en las decisiones culturales y políticas a través de las artes y humanidades (Nussbaum, 2010). Con lo anterior, se puede observar que a lo largo de la historia muchos pedagogos han implementado la educación socrática, o un método con características parecidas, como método de enseñanza que le brinda al alumno la oportunidad de cultivar sus capacidades con respecto, no solo a temas abstractos, sino también a temas cotidianos de la vida. Ahora bien, si se analiza con más profundidad, se encontrará cómo la educación socrática puede brindar a los sujetos una comprensión más profunda del otro.

Continuando con lo anterior, una educación que promueva el cultivo de todas las capacidades (capacidad para el desarrollo humano) a través del cuestionamiento le brinda un sentido de comprensión un poco más profundo a los sujetos sobre el otro, que el dado por una educación tradicional. Si bien la educación tradicional tiene como método la memorización de información, pues como se mostró anteriormente desde la concepción de Nussbaum, su objetivo principal es el logro técnico que alcanza objetivos económicos, este método no le permite al sujeto pensar, imaginar y reflexionar sobre la situación del otro, es decir, el otro puede ser visto más como un medio y no como un fin en sí mismo (Nussbaum, 2010). Ahora bien, una educación que promueva la capacidad para el desarrollo humano (el conjunto de todas las capacidades propuestas por Nussbaum) le proporciona al alumno una comprensión del otro, pues lo llevará a cuestionarse sobre las diferencias, las necesidades y los intereses compartidos de los diferentes sujetos que conforman una sociedad gracias al cuestionamiento constante. En esta misma medida, como lo afirma Nussbaum, ello le ayudará a combatir los

estereotipos al indagar y contrastar las diferentes posturas que se presentan sobre un mismo tema, como las condiciones de vida, la educación y las condiciones laborales de una comunidad (Nussbaum, 2010).

En consonancia con lo anterior, le puede brindar una percepción más comprensiva del otro. Puesto que lleva al individuo a querer indagar y comprender las interacciones económicas nacionales e internacionales y la historia de las comunidades de una manera crítica que le ayuda a comprender las circunstancias actuales, ayudando a comprender que cada grupo que integra una sociedad tiene sus singularidades y que no es una comunidad homogénea. Esto le permite no caer en lo que Chimamanda Ngozi Adichie (2018) denomina: una historia única, es decir, ver a un pueblo o comunidad como una sola cosa. En palabras de Adichie:

(...) El relato único crea estereotipos, y el problema con los estereotipos no es que sean falsos, sino que son incompletos. Convierten un relato en el único relato (...) Siempre he tenido la impresión de que es imposible conocer debidamente un lugar o a una persona sin conocer todas las historias de ese lugar o esa persona. La consecuencia del relato único es la siguiente: priva a las personas de su dignidad. Nos dificulta reconocer nuestra común humanidad. Enfatiza en que nos diferenciamos en lugar de en que nos parecemos. (Ngozi Adichie, 2018, p. 9)

En síntesis, una educación que tenga como énfasis cultivar la capacidad para el desarrollo humano y que emplee una metodología basada en las preguntas, más que en las respuestas, permitirá al sujeto tener una mejor comprensión del otro. Esto, en el contexto colombiano, es de gran importancia, puesto que Colombia es una nación multicultural, étnica y diversa, en la que conviven diferentes grupos racializados. Por tanto, existen diferentes opiniones y percepciones de la realidad que deben ser

abordadas desde la comprensión para la construcción de una nación progresista, capaz de reconocer la dignidad y la heterogeneidad de todos los habitantes del territorio nacional. Esta construcción, desde mi percepción, se puede lograr implementando en los planteles educativos el cultivo de la capacidad para el desarrollo humano con un método de interrogación constante que, más que obtener la verdad, la busque constantemente. Esto último nos permitirá concebir cómo la nación avanza en procesos de modernidad acompañados de modernización.

### **3.5. Un ejemplo empírico de por qué se debería enfocar la educación en desarrollar la capacidad crítica y cultivar las capacidades del desarrollo humano: Pruebas PISA <sup>23</sup>**

Hasta el momento, he mostrado que implementar una educación que tenga como enfoque el cultivo de las capacidades y una visión crítica y reflexiva en el aprendizaje es de gran importancia, puesto que le permite al sujeto concebir la realidad desde diferentes ángulos y realizar análisis profundos sobre el mundo que lo rodea. En esta misma línea, se puede exponer un ejemplo empírico que muestra la necesidad de implementar una educación más humanista que se centre en el individuo y su potencial como persona. Dicho ejemplo son los resultados de las pruebas PISA implementadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Ahora bien, antes de continuar, se deben realizar dos precisiones en cuanto a la implementación de estas pruebas como ejemplo del porqué, al elaborar un modelo

---

<sup>23</sup> Cabe aclarar que este apartado tiene la intención de mostrar, basado en los resultados de las pruebas PISA, la necesidad de implementar un modelo educativo diferente al tradicional dominante en muchas escuelas colombianas: una educación humanista que tenga como eje central al individuo. En esta misma línea, se toman los resultados de estas pruebas a grandes rasgos debido a su compleja y extensa significación, que rebasa los límites de este trabajo. Asimismo, en este trabajo no se muestran otras consideraciones que toma en cuenta la prueba, como las afectaciones socioeconómicas que influyen en los resultados de esta prueba, pues el mismo estudio reconoce que la desigualdad presente en el territorio colombiano y su influencia en la prueba. Con lo anterior, el uso de este ejemplo es práctico, orientado a mostrar cómo desde diferentes posturas se reclama un modelo más humanista en la educación colombiana.

educativo, se debería fomentar el desarrollo crítico y de capacidades para el desarrollo humano. En primer lugar, las pruebas PISA, como señala Fernández, han sido ampliamente criticadas por diferentes limitaciones que posee la prueba en sí misma. En esta medida, algunas de las críticas son: (i) las pruebas indican que la riqueza de un país está estrechamente relacionada con el dominio de conocimientos y competencias de sus educandos, relación que no aplica para todos los países, pues pueden haber países económicamente sobresalientes pero con baja inversión en educación; (ii) PISA incorpora variables sociológicas, pero omite variables psicológicas que excluyen factores de estrés para los estudiantes, además de que las diferencias culturales y, sobre todo, las pedagógicas influyen en la manera de enseñar y aprender en los diferentes contextos, factores que podrían ser relevantes en los resultados de las pruebas; (iii) los resultados de las pruebas sesgan a toda una comunidad educativa, ya que solo se aplican a grupos de jóvenes que no representan la totalidad de la comunidad educativa, pues están en el rango de edad de quince años, dejando fuera a otros jóvenes que no se encuentran en ese rango (Fernández, 2016).

Sin embargo, a pesar de las críticas que puedan presentar las pruebas, estas tienen algo que aportar, ya que, como afirma Hernández, sirven para replantearse el sentido del aprendizaje en las escuelas secundarias, y es en este sentido que se proponen como ejemplo. Así, una de las cosas que afirma Hernández es que *“la escuela secundaria tiende a enseñar para la reproducción, mientras que las pruebas PISA están dirigidas a comprobar las capacidades de transferencia de conocimientos a situaciones cotidianas”* (Hernández, 2006, p. 357). En esta medida, se pone de manifiesto que mucho de lo que se aprende en las escuelas por medio de la repetición y la memorización de conocimientos sirve para exámenes estandarizados que buscan

evaluar lo que se dicta en el aula. No obstante, este conocimiento, al no ser criticado, reflexionado ni puesto en contexto, deja a los estudiantes que presentan la prueba en desventaja, ya que el propósito de la prueba es “*evaluar hasta qué punto los jóvenes pueden usar sus habilidades y conocimientos adquiridos para enfrentarse a los retos de la vida adulta*” (Pajares, 2005, p. 13, citado por Hernández, 2006, p. 360).

En esta línea, el propósito de implementar esta prueba como ejemplo es mostrar cómo la educación tradicional impartida en las escuelas no prepara a los alumnos para desarrollarse como ciudadanos, ya que no desarrolla las múltiples capacidades que estos puedan tener, entre ellas su capacidad crítica y reflexiva. Lo anterior se debe a que, en primer lugar, las pruebas aplican preguntas múltiples que requieren que el estudiante analice varias veces el texto para diferenciar las respuestas e identificar lo que se le pregunta, lo cual, como afirma Hernández, no es habitual en las escuelas que se apoyan solo en libros de texto donde se memoriza la información (Hernández, 2006). En segundo lugar, como expone Hernández, la prueba presenta preguntas abiertas que deben ser respondidas argumentativamente. Esto implica que quien presenta la prueba tenga la capacidad de desarrollar escritos argumentativos pertinentes a lo que se le pregunta; sin embargo, esta es una de las falencias de la educación tradicional (Hernández, 2006). Ahora bien, ya habiendo realizado esta salvedad, detallemos quién elabora las pruebas, en qué componentes se enfocan y cómo está Colombia.

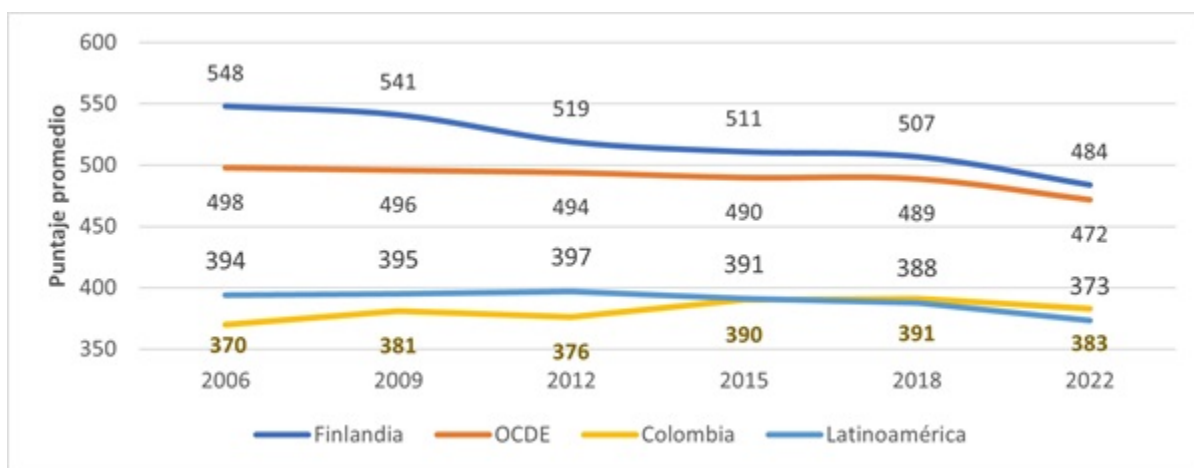
Ahora bien, la OCDE, organización que realiza las pruebas, es una organización de carácter internacional compuesta por varios países de diferentes continentes (América del Norte, América del Sur, Europa y Asia-Pacífico) que busca diseñar constantemente políticas para una vida mejor. Dichas políticas están orientadas a promover la igualdad, la prosperidad, mejores oportunidades y el bienestar de todas las

personas. Así, uno de sus principales objetivos es establecer estándares internacionales mediante la recopilación de datos y su posterior análisis para intercambiar experiencias y el surgimiento de buenas prácticas. En esta misma línea, proponen soluciones ante diversos retos de índole social, económica y medioambiental entre los países integrantes, entre los que se encuentra Colombia como un país asociado, y la educación es un tema de importancia.

Por lo anterior, la OCDE realiza cada tres años una prueba de conocimiento entre los países integrantes, llamada Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA). La prueba evalúa las capacidades, habilidades y aptitudes en matemáticas, ciencia y lectura en relación con su aplicación en situaciones de la vida real y resolución de problemas mediante razonamiento complejo y de manera crítica. Por lo anterior, según lo expuesto por el Ministerio de Educación y la OECD, esta es aplicada a una muestra de estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas del casco urbano y rural, que se encuentran en secundaria y rondan los quince años de edad (edad en la que deberían tener un conocimiento mínimo para afrontar la vida social) (Ministerio de Educación, 2023; OCDE, 2023). Ello, como lo muestra Borrero, con la finalidad de que los organismos encargados en el campo educativo evalúen la calidad en materia de educación y lo referente a ella (Borrero, 2020).

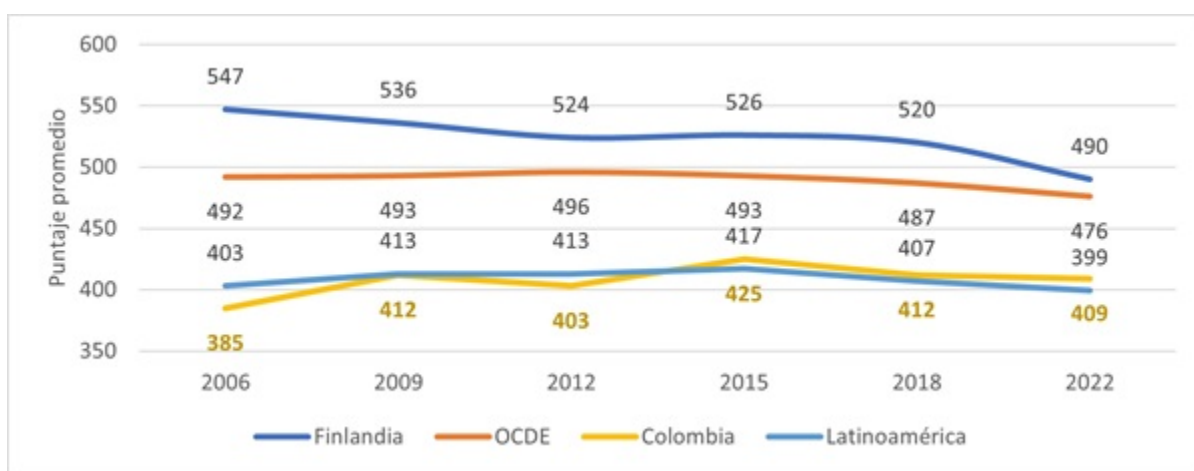
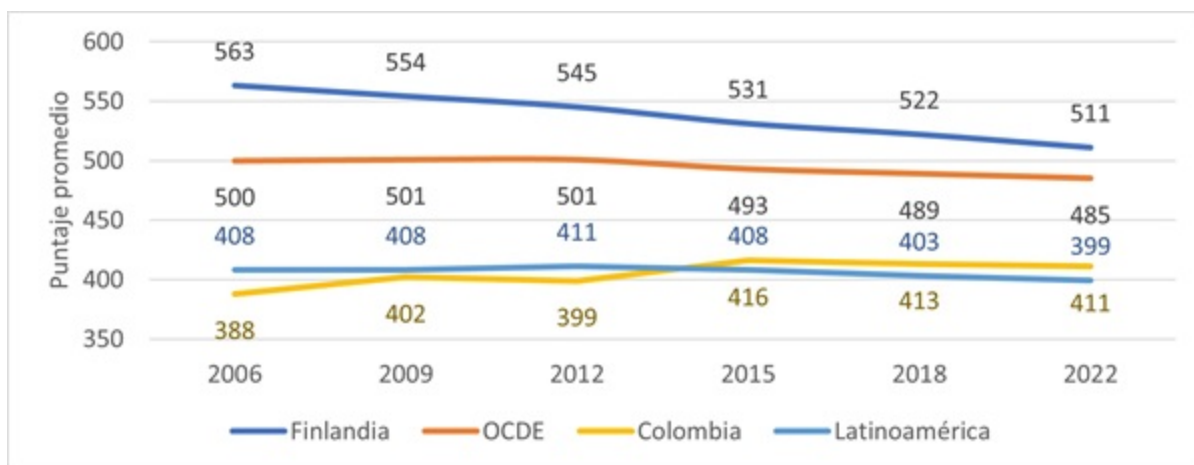
Ahora bien, de acuerdo con un análisis realizado sobre las pruebas del 2012 al 2018 por la Universidad Militar Nueva Granada y el análisis realizado por la OCDE para las pruebas del 2022, Colombia se encuentra muy por debajo de los mínimos establecidos por la OCDE en las competencias evaluadas. Así, por ejemplo, según lo expuesto por Borrero, en el año 2012 para la competencia lectora el país obtuvo un puntaje de 403 puntos y el mínimo establecido era de 486 puntos, en matemática se

obtuvo una puntuación de 376 y el mínimo era 494 puntos y en ciencias se obtuvieron 399 puntos y el mínimo establecido eran de 501 puntos (Borrero, 2020; OCDE, 2023). Estos resultados han variado en las diferentes pruebas realizadas. En 2015 se tuvo un crecimiento en la puntuación. Sin embargo, no se alcanzaron los mínimos establecidos por la OCDE; en 2018 la puntuación decrece algunos puntos y en 2022 igualmente decrece la puntuación dejando múltiples cuestionamientos sobre la efectividad del sistema educativo y la metodología utilizada en las aulas de clase, que en su mayoría, como se mencionó en el capítulo uno, adopta una metodología tradicional para la educación<sup>24</sup>. A continuación se muestran tres tablas, las cuales exponen la puntuación de Colombia en las pruebas desde el 2006 hasta el 2022, el orden de las tablas es: (i) competencia matemática; (ii) competencia ciencias; (iii) competencia lectora<sup>25</sup>.



<sup>24</sup>Si se quiere ver los resultados de una manera más detallada, se puede observar el informe de la OCDE, texto fuente, el cual muestra las variaciones respecto a los puntajes obtenidos y los mínimos a alcanzar, así como los diferentes puntajes obtenidos entre los diferentes países participantes.

<sup>25</sup> Esta información se encuentra disponible para consultar en [Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad | Ministerio de Educación Nacional \(mineducacion.gov.co\)](#) y, también en [Colombia | Fichas informativas | Resultados PISA 2022 de la OCDE \(oecd.org\)](#) con otro formato.



Lo anterior, en una interpretación más clara establecida por la OCDE sobre las pruebas del año 2022 en el área de matemáticas, casi ningún estudiante alcanzó el nivel cinco o seis establecido por la OCDE y solo el veintinueve por ciento alcanzó el nivel dos. En palabras más claras: *“Como mínimo, estos estudiantes pueden interpretar y reconocer, sin instrucciones directas, cómo se puede representar matemáticamente una situación simple (por ejemplo, comparando la distancia total a través de dos rutas alternativas o convirtiendo los precios a una moneda diferente)”* (OCDE, 2023, p. 2). En esta misma línea, para la competencia lectora se observa un mejor panorama, ya que el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel dos es del cuarenta y nueve por ciento de los que presentaron la prueba.

“Como mínimo, estos estudiantes pueden identificar la idea principal en un texto de extensión moderada, encontrar información basada en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y la forma de los textos cuando se les indica explícitamente que lo hagan” (OCDE, 2023, p. 3; el subrayado es mío)

Continuando, el porcentaje que alcanzó el nivel cinco en el área de lectura fue del uno por ciento, los cuales logran un nivel más complejo en el área de lectura comprendiendo textos complejos, estableciendo una distinción entre un hecho y una opinión y reconociendo conceptos complejos. En la misma línea, de acuerdo con lo presentado por la OCDE, en cuanto a los resultados en el área de ciencias, fueron muy parecidos al área de lectura, con un cuarenta y nueve por ciento de estudiantes que se localizaron en el nivel dos y un uno por ciento en el nivel cinco (OCDE, 2023).

Ahora bien, se puede decir que uno de los grandes retos que tiene el país en materia de educación es reevaluar la metodología de educación. Ya que, desde la interpretación de Borrero, una de las causas del bajo rendimiento escolar se podría adjudicar a la no comprensión de los conceptos que se imparten y a su poca aplicación en la vida cotidiana (Borrero, 2020). Desde esta perspectiva, la adopción de un modelo educativo que se base en el cultivo de las capacidades con un enfoque crítico podría brindar herramientas valiosas para afrontar este tipo de prueba, pues, como ya se ha dicho, la prueba PISA se centra en la utilización de conceptos aplicándolos a la vida cotidiana de una manera reflexiva y crítica<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Lo anterior puede ser contrastado con estudios como los realizados por Farieta y Del Prado en "The Effect of Philosophy on Critical Reading: Evidence from Initial Teacher Education in Colombia", donde se muestra cómo los alumnos que ingresan a programas como Filosofía en la educación superior adquieren un buen nivel de alfabetización importante para el desarrollo democrático y económico de una nación.:

### **3.6. Elementos básicos para tener en cuenta a la hora de elaborar un modelo educativo que tienda a un proceso de modernidad en Colombia.**

Para finalizar, hemos de preguntarnos, ¿de qué elementos debería valerse un modelo de educación que promueva una modernidad que vaya de la mano de los procesos de modernización? A primera vista, a lo largo de este escrito se han dado múltiples indicios, como implementar un método socrático en el aula para promover el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, lo que les permita desarrollar resistencia ante las diferentes ideologías que puedan circular en el entorno educativo. No obstante, hay otras cuestiones que deben ser revisadas y que no dependen únicamente del docente.

En primer lugar, cuando Nussbaum plantea el desarrollo de las capacidades (capacidad para el desarrollo humano) como un umbral mínimo que le permite al individuo una posibilidad de libertad e independencia, parece hacerlo bajo un marco en el que le otorga mucha responsabilidad al Estado y al entorno social para que estas capacidades sean desarrolladas. Así, estas instituciones deben promover ciertas medidas de igualdad para que esto se cumpla, pero no debería recaer enteramente sobre estas instituciones. Lo anterior lleva a pensar sobre la dimensión de praxis del individuo para lograr cultivar estas capacidades necesarias para su vida y qué acciones se deben emplear para que esto se lleve a cabo de una manera equitativa (individuo, Estado, escuela). Puesto que, como lo advirtió Immanuel Kant, a algunos individuos les es más cómodo quedarse en su zona de confort y no asumir su mayoría de edad respecto a la toma de decisiones con respecto a su autonomía.

Uno mismo es culpable de la minoría de edad, cuando la falta de ella no radica en la falta de entendimiento, sino de la desición y el valor para servirse de él con independencia, sin la condición de otro. *¡Sapere aude!* ¿ten valor de servirte de tu propio

entendimiento! es pues la divisa de la ilustración. La pereza y la cobardía son las causas de que la mayoría de los hombres, después de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de la condición ajena (*naturaliter majorennnes*), permanecen con gusto como menores de edad a lo largo de su vida, por lo cual es muy fácil a otros el erigirse en tutores. (Kant, I.,1994, p. 1)

En esta medida, se podría implementar la noción de civismo utilizada por Giroux, en donde el agente debe ser activo en su formación y desarrollo (que es diferente del civismo planteado por Manuel Carreño en su libro "Manual de Urbanidad y Buenas Maneras" [1923]). Ya que, si se le otorga gran cantidad de esta responsabilidad al Estado, esta tesis puede caer en las acusaciones de reproducción vistas en el primer y segundo capítulo. Por ello, en la medida en que las escuelas sean vistas como lugares de construcción para los individuos, se le ha de concientizar al sujeto que deben ser agentes que aporten a su proceso de construcción, pues la decisión de ser un agente crítico que reflexiona sobre los sucesos que lo rodean para su vida, desarrollo y la comunidad recae sobre él principalmente.

En paralelo con lo anterior, el Estado debe generar políticas orientadas a promover una educación crítica que le permita a los alumnos reflexionar sobre el contenido que se imparte y cómo este se relaciona con la cotidianidad, generando un proceso de resistencia ante las ideologías circundantes. Por ello, y como lo sugiere Nussbaum, una metodología que lleve al estudiante a un cuestionamiento constante sería una muy buena alternativa, junto con el fortalecimiento de una visión comprensiva del otro a través de la implementación constante de asignaturas orientadas a las humanidades abordadas desde un ángulo crítico (Nussbaum, 2010). Puesto que estas asignaturas como el teatro, la música, la historia, la sociología, la literatura y demás,

pueden visualizar los puntos ciegos que se ocultan en las sociedades, es decir, aquellos temas que usualmente no se tratan (la etnia, el género, la clase, el predominio del capitalismo y la economía sobre la dignidad, etc.). Todo ello, si se aborda de una manera crítica y consciente, les brindará a los estudiantes herramientas para la construcción de una percepción crítica al reflexionar constantemente sobre aquellos temas que las clases hegemónicas no suelen mencionar, y que ayudan a construir una sociedad en donde la resistencia sea un elemento fundamental. Asimismo, estas asignaturas ayudan en la construcción de un pensamiento en el que el desarrollo de todas las capacidades humanas, no solo la intelectual, sea un eje central.

En concordancia con lo anterior, como lo plantea Borrero, el Estado podría implementar acuerdos con entidades que promuevan el aprendizaje fuera de las aulas (Borrero, 2020). A mi juicio, la creación de programas que vayan de la mano con museos, grupos teatrales, entidades como ColCiencias, MinCultura, entre otras, sería una muy buena alternativa para promover el aprendizaje desde diferentes ángulos que ayuden al cultivo de las capacidades en los estudiantes al permitirles relacionar las bases teóricas con los hechos sociales, culturales y científicos que fundamentan una sociedad.

Para recapitular, hemos preguntado: ¿cuál es el límite de agencia que deberían tener las diferentes instituciones en la formación de un estudiante? Como se ha expuesto anteriormente, Giroux plantea que las escuelas no solo deben verse como lugares de reproducción, sino como sitios de construcción en los que convergen diferentes posturas y tensiones que posibilitan la formación de agentes críticos (Giroux, 1990). Sin embargo, el estudiante debe ser consciente de que él es principalmente quien debe salir de la zona de confort, en la que los demás piensan y toman decisiones por él, y posteriormente, tomar la decisión de empezar a cuestionar todo lo impartido en las

aulas de clase en aras de poner sobre la mesa las diferentes cosmovisiones de un conocimiento y sus implicaciones en temas de género, etnia y clase. En esa misma medida, una escuela constructora que tenga una metodología basada en el cuestionamiento aportará a la construcción de estudiantes más críticos que reflexionan sobre su situación, la de los demás y la del entorno que los rodea a nivel local, nacional e internacional. Ahora bien, el hecho de que el estudiante y la institución emprendan un camino hacia la emancipación sin políticas públicas que faciliten el proceso es un objetivo difícil de lograr.

Por lo anterior, se considera la propuesta de Nussbaum sobre justicia social, que le otorga parte de la responsabilidad al Estado de ayudar al cumplimiento de este objetivo con políticas que estén enmarcadas en la libertad y la dignidad de un umbral mínimo al promover el desarrollo de las capacidades humanas, una capacidad para el desarrollo humano. Dicho lo anterior, estos elementos deberían estar presentes en un modelo educativo que posibilite llevar a cabo un proceso de modernización acompañado de modernidad, dejando de lado el matiz funcionalista que posee la educación tradicional.

## **Conclusión**

La educación formal tradicional en Colombia ha estado históricamente marcada por un enfoque funcionalista, centrado en cultivar habilidades cognitivas de los individuos para preservar y mantener las estructuras sociales existentes, descuidando el desarrollo integral de sus capacidades y el fomento del pensamiento crítico y reflexivo. Esto fue mostrado en el capítulo uno, al mostrar cómo la educación desde la época colonial y finales del siglo XIX se centra más en impartir conocimientos que perpetúan y conservan la sociedad y no se enfoca mucho en el desarrollo de las capacidades individuales. Sin embargo, a mediados del siglo XX surgieron corrientes educativas alternativas en América Latina, como la educación popular, la escuela nueva y la corriente crítica, que llegaron a Colombia y buscaban generar conciencia emancipatoria en las clases populares, partir del contexto social del educando y promover una visión más profunda de la educación, respectivamente.

No obstante, estas corrientes no lograron alejarse por completo del modelo tradicional debido a diferentes factores, por lo que se hace necesario plantear los elementos que debería tener un modelo educativo que integre elementos fundamentales para promover una verdadera modernidad en el país, a la par con los procesos de modernización. Dicho modelo debe fomentar el desarrollo de las capacidades humanas en su totalidad, capacidad para el desarrollo humano, tanto intelectuales como emocionales, sociales y creativas, mediante metodologías que promuevan el pensamiento crítico, la reflexión constante sobre los contenidos impartidos y su relación con la realidad social, así como la comprensión y valoración de la diversidad y los puntos de vista divergentes.

Para lograr esto, es indispensable la convergencia de diversos actores: los estudiantes, quienes deben asumir un rol activo y consciente en su propia formación, saliendo de la zona de confort y cuestionando constantemente lo impartido en las aulas; la metodología, pues se propone implementar una educación socrática o método socrático para la búsqueda del conocimiento y la pretención de una ignorancia para que el estudiante perciba el conocimiento desde diferentes perspectivas; las instituciones educativas, que deben ser concebidas como lugares de construcción donde confluyan diferentes posturas y tensiones que posibiliten la formación de agentes críticos; y el Estado, que debe implementar políticas públicas orientadas a promover una educación crítica, el fortalecimiento de las humanidades desde un enfoque crítico, y acuerdos con entidades que promuevan el aprendizaje fuera de las aulas, brindando así las condiciones necesarias para el cultivo de las capacidades humanas y el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes. Solo a través de esta convergencia de esfuerzos y la implementación de un modelo educativo que trascienda el enfoque funcionalista y promueva la formación de sujetos críticos y reflexivos, capaces de comprender y transformar su entorno social, será posible lograr en Colombia un verdadero proceso de modernidad que vaya de la mano con los procesos de modernización.

Por último, es importante señalar las limitaciones de esta propuesta, así como los posibles temas de investigación que podrían derivarse de ella. Así, una de sus principales limitaciones radica en la falta de una profundización en su implementación en el contexto colombiano actual, puesto que esta propuesta no aborda en detalle aspectos prácticos clave como la formación docente, los recursos financieros necesarios para llevarla a cabo y las barreras institucionales que podrían dificultar su ejecución.

Además, aunque se menciona que el Estado debe impulsar políticas públicas que promuevan el desarrollo integral de los individuos, aquí no se exploran de manera exhaustiva cómo se estructurarían estas políticas ni los obstáculos políticos o económicos que podrían surgir en su aplicación. Si bien estos temas se mencionan, tratarlos en profundidad excede los límites y objetivos de esta propuesta, por lo que quedan como áreas pendientes para futuras investigaciones.

## Bibliografía

- Adichie, C. N. (2018). *El peligro de la historia única*. Random House. [El peligro de la historia única - Chimamanda Ngozi Adichie - Google Libros](#)
- Aristóteles. (1998). *Ética Nicomachea*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Aristóteles. (1988). *Política*. Madrid, España: Editorial Gredos.
- Borrero, O. F. (2020-05-18). Análisis del nivel de calidad educativo en Colombia, a partir de los resultados de las pruebas PISA en el periodo 2012-2018 Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10654/35718>
- Bravo, Á. M., & Martín, J. J. M. (2010). Modernidad y modernización en América Latina: una aventura inacabada. *Nómaditas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 26(2). [Redalyc.MODERNIDAD Y MODERNIZACIÓN EN AMÉRICA LATINA: UNA AVENTURA INACABADA](#)
- Castillero Mimenza, O. (23 de marzo de 2018). Los cinco modelos fundamentales. Psicología y mente. *Psicología y mente*. [Los 5 modelos pedagógicos fundamentales \(psicologiymente.com\)](#)
- Comenio, J. A. (1998). Didáctica magna. *México: Porrúa*, 1, 1657.
- De Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos*.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ed. Península. Barcelona, España. ISBN: 84-8307-563-6
- Esquivel, E. I. Z., & Rodríguez, P. D. P. (2016). El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (91), 79-90. [El método socrático en los programas educativos actuales: una propuesta de Martha C. Nussbaum - Dialnet \(unirioja.es\)](#)
- Fernández-Cano, A. (2016). Una crítica metodológica a las evaluaciones PISA. *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación Y Evaluación Educativa*, 22(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8806>
- Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo xxi.
- Galvis Ortiz, L. (1986). Filosofía de la Constitución colombiana de 1886. *Bogotá: Edición de*.

- Giroux, H. (1986). *Teoría de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Revista Colombiana de Educación, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5140>.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Gutiérrez Hubby, A. M. (2004). JUAN AMOS COMENIO: CONCEPTO Y NATURALEZA DE LA PEDAGOGÍA. *Quipukamayoc*, 11(21), 101-104. <https://doi.org/10.15381/quipu.v11i21.5495>
- Helg, A. (2022). *La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política*. U. Pedagógica Nacional. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17120>
- Hernández Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de educación*.
- HOMS, M. I. P. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544. <http://www.jstor.org/stable/23765896>
- Kant, I., & Vélez, R. J. (1994). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, 3, 7-10.
- Manacorda, M. A. (1987). *Historia de la educación* (Vol. 2). Siglo XXI. [Historia de la educación - Mario Alighiero Manacorda - Google Libros](#)
- Martínez, T. C. (2003). ¿Por qué y cómo educar? Paideía y política en Aristóteles. *Daimon Revista Internacional de Filosofía*, (30), 9-22. <https://revistas.um.es/daimon/article/view/14281>
- Melo, J. O. (2017). *Historia mínima de Colombia*. El Colegio de México AC. [Historia mínima de Colombia - Jorge Orlando Melo - Google Libros](#)
- Mineducación, (05 de diciembre del 2023). Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad (publicación informativa). *Ministerio de Educación*. [Pruebas PISA 2022: Colombia, un sistema educativo resiliente que requiere cambios estructurales para mejorar su calidad | Ministerio de Educación Nacional \(mineducacion.gov.co\)](#)

- Moran J. (2006). *Epistemología, ciencia y paradigma en Trabajo Social*. Sevilla: Aconcagua Libros.
- Murillo Lara, L. A. y Farieta Barrera, A. (2023). *El método socrático y la posibilidad de una pedagogía socrática*. En A. M. Rosas Rodríguez y M. G. Arias Rey (eds.) Entre filosofía y pedagogía. Consideraciones sobre la enseñanza de la filosofía en educación media (pp. 17-40). Bogotá: Editorial Uniagustiniana. DOI: <https://doi.org/10.28970/9789585498921.01>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz editores. [Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades - Martha Craven Nussbaum - Google Libros](#)
- Nussbaum, M. C., & Mosquera, A. S. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós. [Martha Nussbaum - Crear capacidades--libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)
- OCDE, (05 de diciembre del 2023), Resultados PISA 2022: Fichas informativas Colombia. *OECD: Better policies for better lives*. Recuperado de: [Colombia | Fichas informativas | Resultados PISA 2022 de la OCDE \(oecd.org\)](#)
- OCDE (2016), *La educación en Colombia*, Revisión de las Políticas Nacionales de Educación, Editorial OCDE, París, <https://doi.org/10.1787/9789264250604-en>.
- Ortega Valencia, P., & Torres Carrillo, A. (2011). Lola Cendales González, entre trayectos y proyectos en la educación popular. *Revista Colombiana de Educación*, 61, 333-357.
- Palacios, E. A. (2019). *El alférez real*.
- Peña, I. G. (2010). Animal racional: breve historia de una definición. In *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía* (Vol. 27, pp. 295-313). Universidad Complutense de Madrid. [Redalyc.Animal racional: breve historia de una definición](#)
- Quintero, S. E., & Sá, E. F. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), . <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Rancière, J. (2008). *El maestro ignorante*. Mimesis. [jacques-ranciecc80re-el-maestro-ignorante20200310-81139-bgqv46-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](#)

- Rodríguez, E. C. (2010). *La nación en Colombia del Radicalismo a la Regeneración (1863-1889): Una interpretación política. Pensamiento jurídico*, (28), 69-104. [\(37\) La nacion en Colombia del Radicalismo a la Regeneración. | Edwin Cruz Rodríguez - Academia.edu](#)
- Rovira Salvador, I., (2018, 24 de abril), *Modelo pedagógico tradicional: historia y bases teórico-practicas. Psicología y mente*. Recuperado de: <https://psicologiaymente.com/desarrollo/modelo-pedagogico-tradicional>
- Salas, J. A. (2019). *Historia general de la educación. Historia general de la educacion.pdf* (itsjapon.edu.ec)
- Sarmiento, J. (2017). Teoría Social y Trabajo Social. Aportes de los clásicos al estudio de la cuestión social. <https://doi.org/10.35537/10915/65743>
- Silva Carreño, W. H., (2020). El enfoque de las capacidades como fundamento de una ética contemporánea. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 20(2), 75-90. <https://doi.org/10.18359/rlbi.4615>
- Simbaña Gallardo, V., Jaramillo Naranjo, L., & Vinueza Vinueza, S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 83-89. <https://doi.org/10.17163/soph.n23.2017.02>
- Toro, P. L., (s.f.), *Fundamentos epistemológicos de las psicologías*. Universidad San Buenaventura. [fundamentos psicologias transpersonal.pdf \(usb.edu.co\)](#)
- Vargas, J. J. P., & Gallego, M. F. I. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113.. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>