

# Perspectivas de pedagogía y currículo con relación a la intencionalidad formativa de la educación\*

**Pedagogy and curriculum perspectives regarding  
intentionality formative education**

**Perspectivas de pedagogia e currículo com relação à  
intencionalidade formativa da educação**

Francisco Johany Castro Hoyos\*\*  
Institución Educativa Campo Valdés, Medellín, Colombia

Beatriz Elena Arias Vanegas\*\*\*  
Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia

RECIBIDO: 9 DE ABRIL DE 2013 • APROBADO: 16 DE MAYO DE 2013

- \* Artículo de reflexión, producto de la tesis *Estado actual de las políticas educativas. Un análisis crítico del discurso a las políticas educativas del programa «Medellín la Más Educada» en el periodo 2002-2004* del profesor Francisco Johany Castro Hoyos, en Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Dicha tesis está adscrita al Grupo Interdisciplinario de Estudios Pedagógicos (Gidep), en la línea de investigación de desarrollo humano y contextos educativos.
- \* Licenciado en Matemáticas y Física de la Universidad de Antioquia. Magister en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín. Coordinador Docente del Municipio de Medellín, Líder del proceso curricular, I.E. Campo Valdés, Medellín, Colombia. E-mail: johcas@yahoo.es
- \* Licenciada en Didáctica y dificultades del aprendizaje escolar. Ceipa. Psicóloga Educativa. Ceipa.. Especializada en Gerencia Educativa. Ceipa. Magister en Psicopedagogía. Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y juventud. Cinde- Universidad de Manizales. Coordinadora Docente del Municipio de Medellín, Líder del proceso curricular, I.E. Concejo de Medellín. Jefe de la Línea de Infancia de la Maestría en Educación de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. E-mail: beatriz.arias@usbmed.edu.co

**Resumen.** El presente texto pretende problematizar, a la luz del diálogo de saberes entre el campo conceptual de la pedagogía y las teorías curriculares, el tema de la intencionalidad formativa de la educación. Para tal fin, se traen a colación las categorías formación, educación y la intencionalidad formativa del currículo de los seres humanos.

**Palabras clave.** Pedagogía, pedagogía crítica, currículo, intencionalidad formativa del currículo (Tesauro Unesco).

**Abstract.** This paper aims to problematize the light of knowledge dialogue between the conceptual field of pedagogy and curricular theories of intentionality theme formative education. To this end, bring up the categories of training, education and training curriculum intentionality humans.

**Keywords.** Pedagogy, critical pedagogy, curricula, training curriculum intentionality (Thesaurus Unesco).

**Resumo.** O presente texto pretende problematizar, à luz do dialogo de saberes entre o campo conceitual da pedagogia e as teorias curriculares, o tema da intencionalidade formativa da educação. Para tal fim, mencionam-se as categorias formação, educação, e a intencionalidade formativa do currículo dos seres humanos.

**Palavras chave.** Pedagogia, pedagogia crítica, currículo, intencionalidade formativa do currículo (Thesaurus Unesco).

## Definiendo la pedagogía

Abordar el estudio de la pedagogía como disciplina de las ciencias sociales requiere colocarse de cara a un prisma que tiene múltiples aristas, diversas formas y colores para reconocer que esta, como disciplina, puede visualizarse desde muchos puntos de vista. Para el desarrollo de este artículo y sus propósitos particulares se entenderá la pedagogía como aquella que se encarga de reflexionar acerca de las finalidades, las funciones, métodos y análisis del proceso que tiene la educación para formar y transformar al sujeto.

El análisis que se realiza en torno a la educación, pasa a ser la tarea fundamental de la pedagogía, que es la encargada de cuestionarse acerca

de la formación del ser humano, reflexionar acerca de esta y ponerla en práctica en el saber hacer. Puede también definirse como «dispositivo transformador de culturas, sociedades, contextos, que busca regular dichos procesos, y surge de esta manera dentro de la educación para enriquecer el proceso formativo del individuo, además de ser punto de conexión entre la pedagogía y la educación» (Muñoz y Runge, 2005, p. 49).

En la tarea formativa, la pedagogía se plantea una pregunta fundamental por la enseñanza, y en ella por sus fines formativos y la intencionalidad de su contenido. Esta pregunta ha tejido en el tiempo una trama compleja de relaciones teológicas, éticas, históricas y políticas que permiten llevar a cabo ejercicios comprensivos sobre las concepciones de sujeto en cada época y lugar, en cada cultura y grupo humano, que desde otras perspectivas, como la anglosajona, es respondida a través de la teoría curricular. Lo más importante es develar los trasfondos pedagógicos y morales que dan origen a determinadas formas de intervenir sobre la minoría de edad de los seres humanos y que han sido atravesados por ideales formativos religiosos, políticos, económicos y sociales.

Inicialmente la pedagogía estaba estrechamente ligada a la religión y a la mirada que se tenía de los sujetos que formaba, la manera como se concebía la educación estaba definida por los intereses que la iglesia había construido en la sociedad. Asimismo la escuela, se visualiza como eje vital que da inicio a la pedagogía; siendo esta la encargada de encaminar la formación del sujeto en sus procesos educativos, teniendo en cuenta sus necesidades dentro de un contexto familiar, cultural, social y escolar determinado, haciendo énfasis en las transformaciones en el tiempo y los cambios generados, modificando sus diversos modos de socialización en la sociedad y en el tiempo. Es importante entonces contemplar la mirada también que desde la teoría curricular se ha dado a estas necesidades de formación.

## **Definiendo el currículo desde una perspectiva crítica**

El currículo es un elemento político que cumple una función reproductora de las ideologías dominantes; toda la influencia ejercida por el currículo entendido desde la perspectiva de Da Silva (2001) como un «espacio» de poder (p. 17) tiene como objetivo condicionar las masas, direccionar su pensamiento y su actuar en función de la creencia de que «la organización de la sociedad es buena y deseable» (Da Silva, 2001, p. 185). Sin embargo,

y atendiendo al argumento de Blejmar (2006) se sabe que ésta es solo una de las dos caras de la gestión curricular; la otra, la que corresponde a una mirada interna es donde se juega la capacidad de construir poder, se juega el poder para conducir el colectivo hacia el logro de los objetivos, como también lo plantea el mismo autor (p. 28). En este escrito se pretende mediante un análisis crítico mostrar como hasta ahora el papel del profesor en relación a la gestión del currículo le ha seguido el juego a las exigencias neocapitalistas y ha olvidado la responsabilidad de convertirse en alternativa de emancipación para las comunidades marginadas y excluidas, también hacer un llamado al rescate del verdadero papel del educador como agente dinámico del cambio social.

El trasfondo político del currículo ha logrado configurar una división del trabajo en educación, en este sentido son unos los que diseñan y planean y otros, los profesores, quienes ejecutan, quienes siguen planes ya elaborados y quienes entregan el dominio sobre su práctica a la voluntad del poder económico regulador del proceso educativo a nivel mundial. Por ejemplo, los «mínimos exigibles para todos» (Sacristán, 2002, p. 264) en el caso Colombiano los estándares de calidad y los lineamientos curriculares, representan un mecanismo de control instaurado por los sectores políticos al servicio del capitalismo, al convertirse en elementos invariantes de la planeación curricular y una estrategia para el sometimiento de la autonomía del profesorado, que accede con demasiada facilidad a desempeñar un rol de dependencia bien sea por ingenuidad, por conveniencia, por comodidad, en todo caso por tener una conciencia social supremamente débil y mal configurada.

Dentro del campo de la educación, el currículo representa uno de los capitales más estratégicos ya que tiene la virtud de «reproducir culturalmente las estructuras sociales» (DaSilva, 2001), esto lo convierte en un elemento de poder en manos de los profesores que en última instancia son quienes lo operacionalizan en su trabajo directo con los estudiantes; sin embargo, éstos lo ponen al servicio del sometimiento en lugar de darle un uso adecuado en la búsqueda de la construcción de una sociedad más equitativa; este fenómeno está ligado a la connotación meramente instrumental del profesorado, quienes generalmente tienen poca capacidad crítica y baja responsabilidad social y terminan en un juego de doble moral que empodera más el dominio de las ideologías neoliberales.

El papel protagónico de los profesores en la configuración de nuevos modelos de vida y la responsabilidad social y humana que sobre nosotros recae, nos exige rescatar el principio Kantiano de unir la educación a una cadena de «sabios» que la orienten (Echeverry, 2003); para el caso colombiano, no se pretende tener un grupo de personas alejadas de los espacios escolares pensando realidades no vividas, sino que los profesores se deben convertir en «sabios», es decir, profesores críticos, concientizados y capaces de estar en permanente reflexión y adaptación de sus prácticas, construyendo, descubriendo, sistematizando, configurando su propio campo de saber, partiendo de las realidades contextuales y validándolo en ellas. Para ello es necesario mejorar la capacidad de gestión del profesor, es decir desarrollar sus competencias desde su condición de sujeto: su reflexión, formación y capacitación (Blejmar, 2006, p. 15). Frente a los desafíos planteados y al panorama presentado desde la globalización y el neoliberalismo, la educación para el siglo XXI, debe atender a una concepción amplia de desarrollo, considerándose dentro de una problemática nueva, relacionada con los tiempos venideros y sus innumerables recursos de información y comunicación; esta concepción debe estar enmarcada dentro del desarrollo de competencias, entendidas no desde el punto de vista de las meras competencias técnicas sino desde la concepción de integralidad del ser humano, en este sentido toma importancia el planteamiento de Maturana cuando dice que la competencia no es un fenómeno biológico primario, sino un fenómeno cultural humano.

Como condición necesaria para humanizar el proceso educativo, que en la actualidad esta tan sitiado por discursos de corte capitalista, como es el caso del tratado de Bolonia concebido como un plan globalizador neoliberal, asociado a interés económicos multinacionales y que en su esencia pretende instaurar la deshumanización, dirigiendo los procesos educativos hacia la inconsciencia ético-política y el servilismo (Fernández-Balboa, 2009), es necesario que los profesores desarrollen competencias que les permitan apropiarse de los discursos hegemónicos y ponerlos al servicio del desarrollo humano con dignidad.

En el caso del diseño del currículo por competencias, se requiere ampliar el horizonte de concepción de estas, superando la mera instrumentalización y poniendo de manifiesto la necesidad de desarrollar en los estudiantes

las competencias que les permitirán formarse en su integralidad; un ejemplo claro de lo que representan las competencias frente al desarrollo humano lo plantea Tadesco, citado por Villada Osorio (2009) así:

La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de pensar en forma sistémica y de comprender problemas complejos, la de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad en general (s.p.)

En este sentido, se debe optar por una Pedagogía crítica, centrada en el concepto del desarrollo humano, como el desarrollo de capacidades internas y externas. Una ventaja que trae el desarrollo de los recursos internos, es que éstos incrementan el poder de quien los posee y reduce su dependencia de los demás, por ello la educación debe propiciar los recursos necesarios para que los estudiantes, independiente de sus diferencias individuales puedan desarrollar capacidades, es así como se entra a compensar las desigualdades generadas en el contexto por las condiciones sociales, económicas o geográficas en las que viven las familias.

Para ello, las Instituciones educativas deben organizarse con criterios de equidad y propiciar los recursos pedagógicos y didácticos necesarios para que los estudiantes superen las dificultades, brindar los apoyos requeridos para que la situación de discapacidad, de pobreza o cualquier otra situación de vulnerabilidad sea compensada y posibilite el desarrollo de competencias sociales y cognitivas.

No se puede olvidar entonces, que el currículo, en el caso de las sociedades capitalistas posibilita la reproducción y permanencia de las políticas neoliberales que buscan el bienestar de las clases dirigentes, en detrimento de las condiciones de vida de las mayorías. Muy a pesar de los discursos en donde se plantean posiciones radicales como únicas opciones de «liberación», y que por el contrario terminan fortaleciendo las estructuras alienantes y deshumanizantes; se debe optar por un trabajo de base que de manera lenta y segura permita ir configurando una nueva lógica en la apropiación y el uso del poder. En este sentido el desarrollo de la competencia crítica, entendida como capacidad de analizar los diferentes factores que presenta una situación, asumir una posición responsable y tomar decisiones conscientes; y el desarrollo de la competencia de responsabilidad social, entendida como la capacidad para adquirir y desarrollar compromisos

frente a sí mismo y la sociedad teniendo como máximo referente la dignidad humana (Arias, 2009); son fundamentales en la formación del profesor, que como actor importante del proceso educativo tiene en sus manos el poder para darle un vuelco significativo a las estructuras sociales, a través de su práctica pensada y desarrollada desde los planteamientos de «sistemas pequeños» como lo propone Freire (Freire, 1992) y desde la cual deberá posibilitar el desarrollo de una formación integral de sus alumnos a través del trabajo en y con sus realidades.

## La perspectiva crítica de la pedagogía

La lectura antropológico-pedagógica que se puede hacer sobre esta visión de mundo tiene que ver con la búsqueda del sujeto que se forma, la sociedad que lo forma y la intencionalidad de su formación.

La pedagogía como disciplina, estará siempre ligada a la educación, ya que son complemento la una de la otra, como se expuso anteriormente, la pedagogía da respuesta a la reflexión que se hace acerca de la educación, la manera como se puede aplicar dicha educación y la forma de impartirse. Para Díaz, citado en Speck y Wehle (1981), pedagogía es un campo conceptual, que además se ocupa fundamentalmente de la formación. «Este concepto de formación está relacionado con mediación, donde mismidad y mundo no se reducen uno al otro, sino que se han de captar en un constante «movimiento de mediación» que es un «llegar a sí mismo en el otro» (p. 632).

Asimismo, la educación se puede retomar como un proceso de crecimiento en torno a la cultura, la formación y las costumbres de un pueblo determinado, que se encarga de transformar el pensamiento y la vida de cada ser humano. Ese proceso de cambio debe ser continuo, como lo afirma la ley 115 de 1994 en el artículo 1°, que propone «La educación concebida como «un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes».

Para Giroux (2001), la pedagogía crítica percibe la educación como proyecto social y cultural, a través del hacer como maestros y la manera como se cuestiona y reflexiona frente a los cambios de la sociedad, para así satisfacer las necesidades que la escuela está demandando y a su vez los cambios que se producen en la cultura con el pasar de los años. De esta manera, la pedagogía crítica, nos remonta hacia unos principios fundantes que la enmarcan desde

la educación como instrumento de liberación política y social, proceso que puede integrarse en la escuela, donde el maestro como agente mediador es fundamentalmente un sujeto crítico que piensa su realidad.

La formación integral del ser humano como meta y contribución de la escuela a dicha liberación, y el desarrollo de la razón o el pensamiento como tarea central de la escuela que busca promover el desarrollo humano. De esta manera se trata de relacionar la pedagogía crítica con la sociedad actual, se busca reconocer la educación como el proceso que posibilita la construcción del conocimiento, teniendo en cuenta el contexto y la identidad que este mismo trae consigo; permitiendo así que las relaciones sociales se den de forma asertiva y logren lenguajes éticos, de formación y desarrollo que se van originando en la escuela, la comunidad y la familia, desde diferentes posturas críticas que conllevan a la reflexión y por ende al cambio frente al contexto en el que interactúan dichos entes educativos.

Para Giroux (2001) los educadores deben tener una apropiación teórica de las formas como se construye la diferencia, ya que ésta puede adoptarse en numerosas representaciones y prácticas que designan, justifican, rechazan y excluyen las voces «subordinadas», permitiendo al docente proponer contenidos educativos de manera pertinente para así lograr asertividad en la construcción y respeto por la diferencia, como término básico para entender los límites propios del conocimiento.

Es importante plantear algunos interrogantes que permiten al maestro hacer reflexiones pertinentes frente a su quehacer y crear hábitos de reflexión y construcción de saberes tanto en docentes como en estudiantes, donde investiguen y den respuesta a problemáticas sociales que los rodea y la forma como pueden transformarlo para el desarrollo de la sociedad y su propia historia, leyendo así la realidad social actual.

Es así como la pedagogía crítica, considera la escuela, no como único espacio de construcción de conocimientos, sino como espacio de libre expresión y abierto a la sociedad, que facilite la permeabilidad del contexto y posibilite la edificación de aprendizajes desde otros espacios en donde transita el estudiante, como es la familia y su entorno. Asimismo, Guzmán (2010), la enmarca como una propuesta de construcción de conocimientos, que pretende ayudar a formar un ser humano, teniendo en cuenta sus creencias, sus roles y prácticas que la generan, es decir a crear en ellos un pensamiento crítico.



Se podría afirmar, que es casi imposible encontrar teorías que aborden la pedagogía crítica, con un significado totalmente idéntico, ya que «su significación se remite a varias corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa problematizadora, en palabras de Freire. Es decir, que promueva la reflexión, la crítica y la posibilidad de transformación social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, posición económica, etc» (Aubert y García, 2009, p. 235).

Algunos autores retoman la pedagogía crítica, como abordaje emancipador de la formación, para entender y resolver problemas relacionados con la práctica pedagógica, mediante la investigación, la reflexión crítica y toma de conciencia orientada a transformar la praxis, «donde la verdad se pone en tela de juicio en el ámbito de la práctica y no de la teoría» (Grundy, 1988, p. 215).

Por otra parte, la práctica de dicha pedagogía, se podrá vislumbrar en procesos de cambio en la mentalidad, de indagación y cuestionamientos, que surgen por medio de la interacción de un nuevo docente que visualice a la formación de seres humanos, no como seres aislados de la sociedad, sino que lo incluya en la opinión de su clase, y que lo haga partícipe de los diferentes espacios; que se le reconozca con sus diversas dificultades, que le reconozca sin estar exento de violencia, hambre, o cualquier tipo de maltrato que tanto en la antigüedad como ahora se puede visualizar y buscar incidir y generar cambios de mentalidad, y en las formas de vida, en las costumbres. Que asimismo busque darle prioridad al sujeto como «ser humano», que aunque se trata de suplir sus necesidades, siempre va a necesitar de acompañamiento y reconocimiento en la familia, al igual que en la escuela; debido a que cualquier tipo de ente educativo, llámese escuela, familia o comunidad.

## **Intencionalidad formativa de la educación**

Tanto si se hablase desde el campo de la Pedagogía, como desde la teoría curricular, la formación del ser humano es su interés particular, decidir sobre cómo se forma, a quién y para qué?, que se enseña, cómo y a quienes? son sus preguntas fundamentales. Sin embargo, en la base de este tipo de decisiones esta la teoría del capital humano desde la perspectiva neoliberal. Cuando se habla del «fomento de las escuelas del conocimiento», no se hace precisión a que se refieren: a la generación de espacios que se encarguen de ofrecer educación, o a la generación de espacios que tengan

como basamento los conocimientos adquiridos en los ciclos de formación para responder a las necesidades del sistema económico.

La «corresponsabilidad», como principio básico de la educación definida en la Constitución Nacional, puede entenderse como la participación en una responsabilidad que es común a todos, aunque también se le puede asignar un significado de la obligación de compartir la responsabilidad del «otro», el que ostenta el poder. No es extraño que para la intención de este documento el término tenga una connotación eufemística que recoge la intencionalidad de cumplir con las políticas de disciplina presupuestaria y liberación de responsabilidades económicas del estado, exigidas a los países latinoamericanos en el consenso de Washington, bajo la etiqueta de «reordenamiento de prioridades del gasto público».

Actualmente y desde hace mucho, las políticas sociales están siendo subordinadas a las políticas económicas mundiales (Escobar, 2007 y Wallerstein, 2006); en el afán por mantener el dominio global, las grandes organizaciones económicas generan «mágicas» estrategias mediante las cuales convierten a las personas en mercancías intercambiables, usufructuables, generadoras de plusvalía y manejables desde las leyes de oferta y demanda, es decir en capital humano.

El «modelo de gestión del desarrollo» presentado en el discurso de las políticas educativas como una estrategia de corresponsabilidad, se convierte en realidad en un esquema de sumisión del proceso educativo a los intereses empresariales del poder económico, ya que estos están desconociendo las realidades histórico culturales de sus «colonias» y lo que hacen es ajustarlos a un modelo preexistente (Escobar, 2007), con el cual convierten a los sujetos en ciudadanos con un mínimo de capacidades necesarias para llevar a cabo las obligaciones laborales requeridas. «los mínimos», antes fue la famosa triada leer, escribir y operaciones aritméticas (Wallerstein, 2006), ahora se centran en el manejo básico de la tecnología y las llamadas competencias laborales, que hace al sujeto productivo, obediente y sumiso; a esta combinación suele llamarsele educación integral.

Por tanto, se trata de un proceso educativo que va mucho más allá de los currículos y la vida escolar, es un proceso que permite ejercer la intervención de una manera más sutil, ya no por el manejo de la ignorancia sino por el control del conocimiento Escobar (2007), un proceso que aún bajo la influencia de la desastrosa teoría desarrollista vende las ilusiones de

un ascenso social vertical cuando en verdad lo único que permite es un movimiento horizontal que le da las ventajas necesarias al sector productivo para tener disponibilidad de lo que es llamado «capital humano»:

Articular las instituciones educativas con el mundo productivo, para la contextualización de las habilidades y competencias laborales y de emprendimiento. Esta articulación o integración se establece para que los currículos de educación básica primaria, básica secundaria y media, garanticen la transferibilidad del conjunto de saberes que se imparten, a la esfera del trabajo y, faciliten a los bachilleres el aprovechamiento de las oportunidades de los mercados del trabajo, la capacidad para el emprendimiento o el auto empleo, y para orientar exitosamente el proyecto de vida profesional (Concejo de Medellín, 2005, p. 1).

El fenómeno de la globalización económica ha permitido que un mercado dirigido y monopolizado por las grandes compañías, reemplace al estado como la principal fuerza reguladora de la sociedad (Wallerstein, 2006). Todos los esquemas definidos a nivel regional no son más que diferentes formas de dar cumplimiento a los mandatos y requerimientos de un sistema de producción y mercadeo de carácter mundial, el cual está sostenido por las grandes organizaciones económicas mundiales como es el Banco mundial y todas sus filiales.

El banco Mundial en la actualidad es el organismo con mayor capacidad de influencia en la «Educación» a nivel global, esto por efecto de los altos porcentajes de presupuesto asignados para esta labor, además su grupo de investigadores altamente preparados hacen que los efectos de sus reformas y exigencias realmente generen cambios cualitativos capaces de intervenir las culturas mundiales (Bonal, 2002), es decir determinan en gran medida el destino de la humanidad.

La tarea intervencionista inicia desde la cumbre de Bretton Woods y a través de la historia se van puliendo como resultado de las cumbres mundiales como Jomtien y Dakar, los informes de las cumbres mundiales terminan convirtiéndose en exigencias con las cuales se obligan a los países latinoamericanos a implementar reformas estructurales que buscan en definitiva la inclusión del continente a la economía global a través de su estabilización macroeconómica y de su apertura al mercado internacional (Bonal, 2002), esto deja claro la tendencia intervencionista del FMI y el BM a favor de los grandes capitales.

El Banco Mundial reconoce que la educación puede ser un elemento de desigualdad y exclusión, sin embargo ellos mismos promueven programas de educación que vienen generando educación diferenciada para ricos y para pobres (Arancibia, 2008), en el caso de Colombia, sería interesante tratar de responder porque las llamadas «medias técnicas» no se implementan en ningún colegio privado?; porque cuando se decreta la intervención directa de la estructura curricular de las I.E públicas, desconociendo la autonomía que les otorga la ley en este sentido, a las I.E privadas apenas se les «sugiere» que piensen en ello?; desde esta perspectiva ya se ve con claridad una educación diferenciada y clasista.

La organización de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas, se definen bajo la perspectiva de una cultura emergente que se empeña en construir necesidades a las comunidades tercermundistas en favor de sus intereses desarrollistas.

La lectura crítica de documentos de orientación curricular en el país, como Los Estándares, Los Lineamientos Curriculares develan la figura eufemística con la cual se usa el término «gestionar el currículo» haciendo «acompañamiento» por supervisión, lo que genera «sometimiento», con este tipo de discurso se abre las puertas a la intervención de la empresa privada, confirmando lo que algunos autores como Martínez Boom han explicado de múltiples maneras, la intervención de las empresas en lo concerniente a la definición de las competencias que deben desarrollarse en los futuros profesionales y el privilegio de una fuerte tendencia a la racionalización de los procesos educativos, para poder tener a su disposición a manera de tabla de contenido nutricional de los alimentos procesados, el perfil detallado de quienes pasarán a ser mercancía humana o para acuñar otro término más sutil capital humano remanente (Martínez, 2004 y Fernández-Balboa, 2009).

Para Arendt (1958 y 1996) en la política educativa contemporánea el ciudadano es transformado en un trabajador-consumidor cuyas necesidades vitales se convierten en foco casi exclusivo del interés social, así también se presentan bajo fantasías, deseos y motivaciones psicológicas, típicas del miembro de la sociedad de producción y consumo en masas en la que vivimos:

La humanidad socializada es este estado de la sociedad en el que sólo rige un interés, y el sujeto de dicho interés es la humanidad o las clases, pero nunca el hombre o los hombres. La cuestión es que desapareció incluso el último vestigio de acción en lo que los hombres hacían, el

motivo implicado en el propio interés. Quedó una «fuerza natural», la fuerza del propio proceso de la vida, al que todos los hombres y todas las actividades humanas estaban sometidos [...] y cuyo único objetivo, si es que había alguno, era la supervivencia de la especie animal del hombre (Arendt, 1996, p. 345).

La fusión entre pedagogía, pragmatismo y psicología del pensamiento anglo-sajón, transformó la educación de un campo de conocimiento sobre la enseñanza, a una ciencia del aprendizaje. En cuanto a este punto en particular, el desarrollo de las líneas más importantes del mejoramiento de la calidad educativa, centra el proceso formativo en el aprendizaje y más que el aprendizaje en sí mismo, en el entrenamiento, esta posición didáctica deja un vacío enorme sobre la importancia de los contenidos a ser enseñados (Klafky, 1979); sin embargo, lo que verdaderamente importa no es hacer un debate frente al contenido o a los propósitos de la formación, sino contabilizar las pérdidas observadas en el proceso educativo en los últimos tiempos, limitándose a una lúcida reflexión sobre la crisis de la formación y sus consecuencias políticas.

Ya Arendt (1999) desde la mitad del siglo XX, advierte los riesgos de una educación que no produce intervenciones sobre la formación del sujeto con el objetivo de lograr su autonomía, explicando que este tipo de políticas deja a los seres humanos entregarse a su propia suerte, merced del propio grupo, aspecto que para ella constituye un gran peligro.

La preocupación más grande desde el análisis ideológico que subyace en este tipo de discursos es el hecho de que la educación esté centrada en las acciones salvíficas de un líder que además toma como objeto por salvar, al sujeto desvalido, al pobre, al niño, entendido como el sujeto «menor de edad». Es por esto que las políticas se centran en la educación y toma como eje la pedagogía centrada en el niño que es asistido por un adulto que, también él, se encuentra abandonado a su propia suerte, ya que su deficiente formación tampoco le concede suficiente y legítima autoridad frente a los niños. A la idea de la emancipación del sujeto-infante, del sujeto menor y la consecuente tiranía del grupo infantil se añaden la deficiente formación de los maestros, cuya autoridad se ve destruida por motivo de la ausencia de conocimientos adecuados, y la adopción del pragmatismo como método de enseñanza centrado en el carácter lúdico del aprendizaje, colmándose de esta manera el camino del agravamiento de la crisis en la educación, «El esfuerzo se centrará en elevar los niveles de aprendizaje

de los niños y jóvenes mediante el desarrollo de las competencias básicas, laborales y de los valores necesarios para su desempeño social y productivo» (Alcaldía de Medellín, 2004, p. 66).

Para Arendt (1975) el problema de la adopción del pragmatismo, como método pedagógico, tiene que ver con sus presupuestos básicos, es decir, con el presupuesto de que:

[...] solamente es posible conocer y comprender aquello que nosotros mismos hicimos, y su aplicación a la educación es tan primaria cuanto obvia: consiste en la sustitución, tanto cuanto sea posible, del aprendizaje por el hacer [...]. La intención consciente no era la de enseñar conocimientos, sino la de inculcar una habilidad, y el resultado fue una especie de transformación de las instituciones de enseñanza en instituciones vocacionales, las cuales obtienen tanto éxito en la enseñanza de cómo conducir un coche o de cómo emplear una máquina de escribir, o bien de aquello que sea más importante para el «arte» de vivir, es decir, cómo obtener éxito con otras personas y ser popular, a la misma proporción en que tales instituciones se han mostrado incapaces de hacer que el niño obtenga los prerrequisitos normales de un currículo padrón (p. 76).

Plantear la situación crítica de la educación se constituye en un discurso privilegiado en el país, como si fuera la primera vez que se identificara esta situación crítica. Sin embargo, desde finales del siglo XIX, cuando la institución escolar apenas se consolidaba, ya se hablaba frecuentemente de crisis.

De hecho, el problema de la crisis en las instituciones modernas se encuentra en el centro mismo de la naciente sociología en el siglo XIX, pues ya Émile Durkheim la pensaba como desdoblamiento de la crisis social. Cuando Durkheim detectó una crisis en el sistema educacional de Europa y Norteamérica, la educación apenas empezaba a seguir el camino que llevaría a su universalización, en el inicio de los procesos de organización de las políticas educacionales para la enseñanza en Occidente (Ardent, 1975, p. 79).

A su vez, los estudios de Foucault (1976) nos ayudan a comprender que la idea de crisis está involucrada en la misma configuración de las instituciones modernas y, consecuentemente, de la misma modernidad en su forma específica de organización institucional, es decir, la sociedad disciplinaria (p. 104). La razón, como ha mostrado Foucault (1976) en sus

estudios genealógicos de los años setentas, es muy sencilla: siempre y cuando se trate de una crisis institucional la solución esperada depende de la intensificación o de la reestructuración de las prácticas y discursos disciplinares en crisis, «ya que éste es el motor mismo de funcionamiento de la sociedad disciplinaria» (p. 96).

Para Foucault (1983) por lo tanto, el funcionamiento de la sociedad disciplinaria supone un estado de crisis permanente, ya que los dispositivos disciplinares solamente pueden ser aplicados en el contexto crítico de la ausencia de disciplina, es decir, en el contexto de crisis. De acuerdo con la paradoja establecida por Foucault, la crisis es más bien el motor y el combustible de funcionamiento de las instituciones que constituyen la base de la sociedad moderna disciplinar, pues la disciplina es el antídoto para suprimir la condición de anomia, de indisciplina y, por lo tanto, de crisis.

De hecho, para Foucault (1983) no puede haber una sociedad disciplinar sin las ideas de crisis, indisciplina y anomia, que constituyen el discurso opuesto necesario al proyecto moderno de la fabricación del individuo sano, dócil y útil, tal como lo hace aparecer el discurso de educación en la actualidad.

## Conclusiones

En conclusión, son diversas las formas desde dónde la pedagogía, especialmente la pedagogía crítica, develan la intencionalidad formativa de la educación y la manera como las teorías curriculares la definen, encontrándose una relación dialógica que no permite concebir un proceso educativo por fuera de esta unión. Puesto que la educación a partir de un proceso hermenéutico permite la comprensión de las necesidades humanas, tanto la pedagogía como las teorías curriculares, especialmente las teorías sociales y culturales del currículo se convierten en la mediación social para lograr procesos de transformación de cara a sus intereses fundamentales determinados por las crisis que la modernidad le legó.

## Referencias

- Alcaldía de Medellín (2004). *Plan de desarrollo 2004-2007, Medellín Compromiso de toda la ciudadanía*. Medellín Antioquia, Colombia.
- Arias, O. E. (2009). [www.veeduriamedellin.org.co](http://www.veeduriamedellin.org.co). Recuperado el 11 de agosto de 2011, de [www.veeduriamedellin.org.co/noticias.shtml?x=640](http://www.veeduriamedellin.org.co/noticias.shtml?x=640)



- Arendt, H. (1958). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre reflexión política*. Barcelona, España: Península.
- Arancibia, J. (2008). Las estrategias del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo para América Latina y su aplicación en los programas y proyectos. *Educación y Cultura N° 78*, pp. 22 - 31.
- Blejmar, B. (2006). *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*. México: Noveduc.
- Bonal, X. (2002). Globalización y Política Educativa: Un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista Mexicana de investigación educativa N° 3, 64*, pp. 3 - 35.
- Concejo de Medellín. (2005). Acuerdo municipal n°25 del 5 de julio. Medellín, Antioquia, Colombia.
- Da Silva, T.T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- Echeverry, A. (2003). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En *Revista Pedagogía y Epistemología*, Bogotá. pp. 127 - 184.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El Perro y La Rana.
- Fernández-Balboa, J. M. (2009). ¿Bolonía en Latinoamérica?. En *Universidad, currículo y educación física*. Medellín: Editorial Funámbulos.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1976). *Genealogía del racismo*. Madrid: La Piqueta, Endymion.
- Giroux, H. (2001). *Posmodernismo y Educación. Política, cultura y crítica social*. Minnesota: JBMB.
- Martínez, B. A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*. Barcelona: Anthropos.
- Sacristán, J. G. (2002). Diseño del currículo, diseño de la enseñanza. El papel de los profesores. En J. G. Sacristán, *Comprender y Transformar la Educación*. Madrid: Morata.
- Villada Osorio, D. (2009) Contextos educativos para las competencias. [www.Slideshare.net/diegovillada/competencias para la vida-2045659](http://www.Slideshare.net/diegovillada/competencias para la vida-2045659). 2010.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis de Sistema Mundo: Una introducción*. Madrid: Siglo XXI.