

La Educación y la Formación como condición para el Desarrollo Humano Sostenible, equitativo, con bienestar para todos en clave de Diversidad¹

Education and formation as condition to Sustainable Human Development, equitable, with welfare for everyone in Diversity key.

A Educação e a Formação como condição para Desenvolvimento Humano Sustentável, equitativo, com bem estar para todos e em chave de Diversidade.

Yiminson Riascos Torres²

Resumen: El artículo reflexiona sobre la educación como sistema social que comparte los principios éticos de la sociedad, que han transcurrido entre una ética religiosa de culpa y sacrificio, ha pasado a una ética deontológica kantiana del deber cumplido y ha finalizado en una ética de la eficiencia y la competencia impuesta por el mercado capitalista. Pero la ética eudemonista de búsqueda de la felicidad se ha perdido entre los pliegues de la historia. Se trata de recuperarla al tomar a la persona y a la sociedad como centro, y no el capital o el mercado.

Palabras clave: Educación; Ética; Felicidad; Deber.

Abstract: This essay reflects on education, as a social system, which shares the ethical principles of society, which have passed between a religious ethic of guilt and sacrifice, has passed to a Kantian deontological ethic of duty fulfilled, and has ended in an ethics of the efficiency and competition imposed by the capitalist market. But the eudemonist ethic of seeking happiness has been lost among the folds of history. It is about recovering it by taking the person and society as a center, and not the capital or the market.

Keywords: Education; Ethics; Happiness; Duty.

Resumo: Este artigo reflete sobre a educação como um sistema social que compartilha os princípios éticos da sociedade, que passaram entre uma ética

¹ Este ensayo es un resultado de mi práctica como participante en el proyecto de evaluación curricular de la Universidad de Manizales, desde 2017, este proyecto es liderado por el Dr. Diego Villada, Dra. Martha Lucia García y la Dra. María Carmenza Grisales. Además, se deriva de mi práctica como asistente al comité de currículo de la Universidad de Manizales. Y, finalmente, se inscribe en mis reflexiones en el marco de mi investigación doctoral.

² Psicólogo, Especialista en gestión de proyectos de desarrollo, Magister en Educación, PhD(c) en Formación en diversidad. Docente de la Universidad de Manizales. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5403-567X>.

religiosa de culpa e sacrifício, passou para uma ética deontológica kantiana do dever cumprido, e terminou em uma ética de a eficiência e a concorrência impostas pelo mercado capitalista. Mas a ética eudemonista de buscar a felicidade se perdeu entre as dobras da história. Trata-se de recuperá-lo, tomando a pessoa e a sociedade como um centro, e não a capital ou o mercado.

Palavras-chave: Educação; Ética; Felicidade; Dever.

Introducción

La división del saber en ciencias naturales y ciencias sociales y humanas es muy reciente. Solo en el siglo XIX, con autores como Augusto Comte, Stuart Mill, Carlos Marx y los metodólogos de las nuevas disciplinas como Émile Durkheim, Wilhelm Dilthey, Wilhelm Windelban, Heinrich Rickert y Max Weber se empezó a reconocer un objeto propio de las ciencias sociales y sus métodos se fueron apartando poco a poco de los de la física o la biología. Para Comte, por ejemplo, era preocupante que las nacientes ciencias sociales se consideraran por algunos autores de su tiempo como meras especulaciones, porque no contaban con un método como el de la física, formulado por Newton. Entonces, prescribió el método del positivismo semejante al de la física, en el cual la medición de los fenómenos sociales fue clave para desarrollar la disciplina que él estaba fundando, la sociología. En esta forma, las ciencias sociales nacieron bajo el signo del paradigma científico de las ciencias naturales, sin reconocer que su objeto de estudio era mucho más complejo y que los fenómenos históricos son irrepetibles (Prats, 2011).

En ese mundo de la modernidad racionalista y luego del positivismo, el pensamiento europeo olvidó un principio ético del eudemonismo aristotélico que consistía en la búsqueda de la felicidad, de modo que se cambió el eudemonismo por la deontología, la felicidad por el deber. Quizás, la interpretación de la cristiandad de la salvación y de la culpa, que ubican la felicidad en la escatología, fuera de la historia, en el tiempo de Dios, desdeñó la felicidad como principio ético para ser buscada en este mundo. Entonces, la educación se propuso encontrar lo que se debe hacer para no transgredir las normas morales y las leyes, según el sentido kantiano del deber, con la creencia de que la felicidad solo era otorgada por dios como una gracia alcanzable solo después de la muerte. Los seres humanos, por consiguiente, estábamos condenados desde siempre a padecer la infelicidad causada por el pecado de Adán, que derivaba en la renuncia a la felicidad en este mundo y en la obligación del deber bajo el signo negativo de no transgresión de las leyes.

No obstante, hoy, en la práctica docente y en la investigación académica, muchos docentes nos preguntamos cómo crear una pedagogía que permita sentirnos felices en el mundo de la educación, que permita ayudar a todos los estudiantes y docentes para que nos sintamos plenos en el mundo de la educación. Y este es el propósito de este artículo, conversar con sencillez, sobre qué tan felices somos en el mundo de la educación, en cómo nos hemos acercamos a la satisfacción plena en nuestra práctica cotidiana. Y esta reflexión apela a todos los campos disciplinares y sociales que han propiciado diversas miradas, plurales, desde distintos lugares de observación, con el propósito de observar, desde distintas disciplinas, alternativas comprensivas de lo humano

como construcción social de un mundo en el que podamos ser felices.

Cabe recordar que Fernando Sabater (1991) quiere reanudar una ética eudemonista, pero con la alegría como centro y como búsqueda y no el deber. Para el autor, la alegría, y no la felicidad, puede impulsar la acción, porque considera que el término felicidad es demasiado ambiguo y subjetivo, en cambio, el término alegría es más posible de ser reconocido como un estado objetivo.

Una teoría del currículo en la cual se elaboren los conceptos y las pautas que fundamenten la práctica educativa respecto a lo que se enseña y a la forma como se enseña, es una preocupación profunda cuando se pone como propósito de la educación la felicidad de los estudiantes y también de los docentes, en la construcción de una sociedad feliz. Este principio ético modifica sustancialmente el campo de trabajo del currículo.

William Pinar (1999) sostiene que la teoría curricular es un campo interdisciplinario comprometido con el estudio de la experiencia educativa que tiene que ver con la escuela, aunque en ocasiones no se circunscribe sólo a ella. En este sentido, los principios educativos y éticos se elaboran en las instituciones educativas pero no cobijan solo el mundo de la educación, la escuela o la universidad, sino que se piensan en función de toda la sociedad. Es el caso del feminismo, por ejemplo, que no solo debe ser una práctica de las mujeres, sino de toda la sociedad, que sea capaz de criticar su fundamentación patriarcal y transforme toda la práctica social, de sus instituciones y de sus costumbres, de sus tradiciones y sus leyes, de sus prácticas y sus lenguajes (Hooks, 2000).

El papel de esta teoría consiste en proporcionar a los educadores una comprensión amplia de los presupuestos fundamentales, las prioridades y los valores de las prácticas educativas en las cuales ellos participan. Para tal propósito, idealmente, debería existir una relación dialéctica entre la teoría y la práctica curricular que les permita a los maestros tener una visión más inclusiva del mundo (Hooks, 2000).

Roger Simon (1992) encuentra que la teoría se refiere usualmente a:

...un esquema de ideas que intenta describir y explicar un conjunto particular de eventos y prácticas, lo cual ofrece múltiples posibilidades para la comprensión de la realidad, es una forma de hacer y de pensar sobre el sentido de la teoría y su conexión con los asuntos de la práctica, sin embargo esta práctica no es unilateral, esta es una conexión planteada entre la práctica y la teoría la cual se enriquece y retroalimenta mutuamente de manera bidireccional y en contextos diversos de actuación (Simon, 1992).

De modo que la teoría curricular consiste en una exploración de la experiencia educativa, codificada en el currículo, y este tiene un carácter simbólico que deriva en la formalización institucional y que determina la experiencia educativa.

Solo si la educación potencia la formación de personas felices, y si se hace mediante un ejercicio pedagógico feliz, es posible que se interroguen por sus propias historias y proyectos de vida de acuerdo con sus necesidades de autorrealización en la vida personal y colectiva, de acuerdo con sus opciones y posibilidades, de acuerdo con sus decisiones, para que la educación sea digna de nuestra humanidad, en una relación cuidadosa con nuestros entornos sociales y

naturales.

Las investigaciones en las cuales se basa esta reflexión sobre un principio ético de la educación se basaron en las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los retos que propone pensar en una educación que considere lo humano como construcción social y cómo afrontarlos?

¿Cuáles son los nuevos significados sobre la Formación, el Curriculum, la Didáctica, las Metodías y la Evaluación en el Contexto educativo contemporáneo latinoamericano?

¿Cómo procurar, hacer que conversen las ciencias sociales y humanas y las ciencias naturales la calidad de la educación?

De las investigaciones motivadas por estas preguntas, se desprende, en esta reflexión, una nueva pregunta por la felicidad como principio ético aristotélico, o por la alegría, según la propuesta de Sabater, que tiene un propósito activo respecto a la actividad educativa, en nuestro caso, y no un propósito pasivo, negativo, como sería el deber de la ética kantiana. Para responder una pregunta por un principio activo, como la alegría o la felicidad en la educación, cabe remontarse a la historia del siglo XX, que ha llevado a la educación, según Philips Coombs (Coombs, 1971), a una profunda crisis.

Introducirse en el tema de la felicidad constituye sin lugar a dudas en una de las polémicas tratadas en el pasado y el presente y de interés fundamental para el pensamiento social en general y sobre todo el de la educación. En este escenario, esbozar el tema de la diversidad humana desde las preocupaciones más pragmáticas, dinámicas, acuciantes y apremiantes para docentes en el marco de una educación incluyente, puede dar lugar a la emergencia tensiones complejas, difíciles de abordar, deseables o no, que traicionan valores fundamentales de la educación que, digámoslo ya, se concretan en estar ésta al servicio de algo que pudiera considerarse como contradictorio en la perspectiva de la formación humana.

En efecto Coombs (1971) indica que la Segunda Guerra Mundial impactó los desarrollos de la humanidad en todas las categorías posibles, cambió el rumbo de la historia, los lugares de referencia, la observación y, por supuesto, la interacción. Surgen nuevos y notables avances en las ciencias, y la tecnología que han incidido en los procesos educativos y en las formas de concebir sus fines. Muchos factores inciden en la educación a partir de la postguerra en la llamada “Crisis Mundial de la Educación”, cuyo síntoma más destacado es cuantitativo, respecto al cubrimiento de las instituciones educativas en el mundo, y también cualitativo en relación con las profundas desigualdades en los niveles educativos entre los países más ricos y los más pobres. El acceso a conocimientos decisivos para el avance de las tecnologías en todo el mundo se ha mencionado como una brecha entre los info-ricos y los info-pobre. Y esta crisis podría extenderse también al campo ético, porque los países info-ricos no son, necesariamente, los más felices o los más alegres, porque también son los más competitivos.

Las crisis son dinámicas y como tal requieren respuestas dinámicas. Las crisis exigen permanecer alertas, y ofrecer respuestas oportunas para superarlas. Coombs invoca una conciencia sobre el presente para discernir los principios que inspiran la acción en la sociedad. La crisis en la educación tiene lugar en momentos en que el mundo se debate por tensiones en todas las dimensiones y en todo el mundo, cuando los sistemas de educación parecen

estar condenados a la crisis.

La Guerra Fría, desde los años 50 creó una tensión mundial que afectó profundamente la educación. Y en ese contexto de tensión de la posguerra, surgen los nuevos movimientos sociales (Touraine, 1987) que caracterizaron este período en América Latina donde, en 1970, un gobierno socialista llegaría al poder por la vía democrática, como ocurrió en Chile con la elección de Salvador Allende. A partir de este momento, que es un hito histórico determinante de las condiciones del continente en materia educativa, se pueden identificar los rasgos de la estructura dinámica y de la perspectiva del modelo educativo latinoamericano, lo que permite aproximarse al quehacer formativo con el signo de la emancipación.

La escalada revolucionaria en América Latina fue contrarrestada a sangre y fuego, en una escalada de dictaduras en el Cono Sur, como la de Rafael Videla en Argentina, la de Alfredo Stroessner en Paraguay, la de Hugo Banzar en Bolivia, la de Juan María Bordaberry en Uruguay (presidente elegido popularmente, pero que se alió con los militares en un gobierno cívico-militar), la de Humberto de Alencar Castelo Branco en Brasil y la de Augusto Pinochet en Chile. No obstante, fue prevaleciendo en los actores de la educación un sentimiento de libertad que ha derivado en un modelo muy propio latinoamericano sobre el significado del acto educativo. La formación, el currículo, las didácticas, las metódicas y la evaluación en la educación en América Latina, tienen expresiones singulares porque la reflexión creció en un contexto emancipatorio y de pobreza, en unas condiciones políticas signadas por las dictaduras del cono sur en los años 70 y 80.

En Brasil, la pedagogía desarrollada por Paulo Freire y sus muchos colaboradores y seguidores es una muestra clara de esa nueva tendencia educativa latinoamericana. Los títulos de sus obras son elocuentes respecto a la nueva tendencia, inspirada en la Escuela de Frankfurt: “Pedagogía del oprimido” (1968), “La educación como práctica de la libertad” (1969), “Educación y cambio” (2002), Pedagogía de la autonomía (1997). El influjo de Freire en el continente fue decisivo, y aún hoy motiva la reflexión sobre la pedagogía y la institución educativa y espacio de liberación o como mecanismo de reproducción de los valores más retrógrados y de la ideología.

Otro hito que marcó este período tiene que ver con la carrera espacial, liderada por mucho tiempo por la Unión Soviética que puso en órbita sus famosos Sputnik y llevó al espacio el primer ser vivo, la perrita Laika. Luego, los Estados Unidos llevaron al primer ser humano al espacio interplanetario y pisaron el suelo lunar. La tecnología requerida para esta carrera desarrolló unos campos insospechados en un principio, que exigieron una evolución de la información en el ámbito educativo que produjo los avances ulteriores.

El ímpetu del Oriente Medio suscitó grandes desarrollos que coincidieron con la creación del estado de Israel en 1948, en territorio palestino, con apoyo de los Estados Unidos, y que hoy es un enclave en este territorio. Las grandes reservas de petróleo en los países del Golfo le otorgaron a esta región un peso sin precedentes en la economía del planeta.

De la misma manera como la revolución rusa se gestó durante la Primera Guerra Mundial, La revolución china se engendró durante la segunda guerra mundial, y produjo la gran Revolución cultural, que transformó la milenaria tradición de este país. Basada en una fuerza de trabajo altamente

capacitada, China ha arrollado con sus productos de bajo precio el mercado mundial. Por otro lado, Japón desarrolló su tecnología hasta un punto en que, aún hoy, los productos que provienen de este país se ubican en los mercados de todo el mundo, lo que impacta las economías de todos los países de destino. Lo mismo sucede con Corea, Indonesia, entre otros países asiáticos que han arrinconado a Europa y los Estados Unidos que han tenido que recomponer sus industrias y toda su economía para prevalecer frente a la competencia asiática.

Frente a esta arremetida de Asia y la respuesta que ha provocado en Occidente, las sociedades latinoamericanas miran con desconfianza este escenario internacional y han advertido la crisis que, por su magnitud, es imposible no recibir sus efectos en un mundo globalizado. La década de los 60 y los 70 para América Latina fue favorable por la valorización de los productos primarios que exporta la región, lo cual permitió una inédita apertura y un período de crecimiento económico.

La crisis política provocada en el continente por la caída de las dictaduras y por la arremetida de la globalización ha llevado el disco del péndulo al lado opuesto y en el siglo XXI ha provocado el auge de gobiernos de izquierda, con un signo democrático, como el de Inácio Lula da Silva en Brasil, Evo Morales en Bolivia, Rafael Correa en Ecuador, José Mujica en Uruguay (tupamaro, que fue prisionero del dictador Bordaberry), Hugo Chávez en Venezuela, que derivaron en reformas constitucionales profundas en esos países. Y también otros gobiernos liberales con un signo democrático, como el de Michelle Bachelet en Chile, los de Raúl Alfonsín y Carlos Menem en Argentina. Este auge democrático ha conducido a concebir el Estado de una manera diferente a como se había instituido en América Latina, y en todos los países, incluida Colombia, se produjeron nuevas constituciones políticas, en una verdadera revolución continental. Las nuevas concepciones del Estado en el continente repercuten en las instituciones educativas que empiezan a organizarse y a evolucionar de una manera democrática, con la inquietud de los docentes y los estudiantes que empiezan a empoderarse de sus derechos.

Sin embargo, la globalización capitalista ha penetrado el mundo personal y la orientación institucional y ha hecho que las preocupaciones se centren en el consumo de toda clase de productos, culturales, alimenticios, electrónicos... y, por consiguiente, la producción se encamina también a un tipo de productos que exigen unas competencias que no otorgaba la educación tradicional. En este sentido, los sistemas educativos son impregnados por el mercado y se convierten en los instrumentos de la reproducción del capital y de toda la ideología que llevan consigo los productos del mercado.

Hay modelos educativos nacidos en los años 60 y 70 que reproducen modelos funcionalistas de los sistemas educativos y formas de gobernar la educación y son los que se adaptan a las nuevas exigencias del mercado. De esta manera, la educación empieza a fluctuar entre el mercado, el contexto y la razón-saber (Marín, 2018). Entonces, las instituciones educativas en América Latina son plurales y cada una tiene un énfasis distinto, pero ninguna responde a los modelos europeos o norteamericanos de una manera pura. Esto es notorio especialmente en la educación superior, según empieza a advertirlo María Piedad Marín en tres países latinoamericanos. La educación básica, menos autónoma que las universidades y que no tiene como funciones centrales la investigación ni la proyección, obedece de una manera más fiel a las políticas

educativas de los gobiernos, según los intereses que prevalecen en su momento.

En este sentido, las reformas educativas son posibilidades pensadas de manera intencionada en el horizonte educativo y orientan los sistemas educativos locales. De esta manera, los países trazan agendas orientadas por las nuevas formas de regulación educativa mundial. Las nociones de innovación remiten a proyectos que procuren la introducción de estructuras y modificaciones nacionales y locales, y del concepto de cambio educativo que alude a las transformaciones que ocurren en todas las dimensiones de la educación.

Agotamiento del modelo fundacional y las reformas educativas a partir de la década de los años 60s-70s

Los años 60 y 70 son décadas de referencia y ejes centrales de las agendas para los desarrollos en la política, la economía, la cultura y los desarrollos educativos en América Latina y son un tiempo eje en los sistemas educativos en Europa y América Latina. En estos momentos, la UNESCO impulsa reformas para expandir la cobertura educativa lo que se deriva de los modelos económicos que se van afianzando en el mundo. Por supuesto, Colombia, que se encuentra bajo la tutela de los Estados Unidos, desde la repartición de los países tutelados después de la segunda guerra, como lo recuerda Luis Ramiro Beltrán (2006). Esta progresiva universalización creó la creciente demanda por el acceso a la educación superior que también impulsó un proceso de diferenciación y diversificación (Levin & Fernandez, 1989).

En Latinoamérica, las reformas dan lugar a promesas sobre el desarrollo con el optimismo heredado de las décadas de los 60 y los 70, pese a que varios autores de la Cepal habían denunciado este desarrollo como dependiente y subsidiario, lo cual significó un problema sin resolver en la región, que vio la necesidad de modernizarse como alternativa para corregir las contradicciones de la dependencia, lo que requiere paulatinamente una masa crítica de personas formadas para las nuevas producciones (Suasnábar, 2016).

En el continente, surgieron en las décadas de los años 80 y 90 teorías originales sobre el desarrollo regional y local con autores como Sergio Boisier (1999), José Arocena (2002) y Manfred Max-Neef (1993), entre muchos otros, que incorporan en sus propuestas unas exigencias drásticas al aparato educativo de nuestros países. Por su parte, las teorías del desarrollo humano en la educación llevaron a reconocer el valor de la educación y la necesidad de cualificación en los procesos de quienes intervienen en el acto pedagógico, como estrategia para mejorar los índices de productividad. Entonces, se elaboraron metodologías que complejizaron el “planeamiento educativo” (Levin & Fernandez, 1989). La modernización, el desarrollo y la globalización han movilizad reformas educativas de tal manera que estas visiones representan iniciativas orientadas a erradicar el analfabetismo y el desconocimiento sobre las condiciones de formación y educación para la población excluida del sistema educativo, ampliar la oferta educativa e incorporar nuevas tecnologías que dinamicen el sistema educativo. Surge así una concepción de escuela pensada como agente de cambio que supone una transformación del rol del docente, asociado a las prácticas curriculares, de tal manera que la innovación curricular materialice una nueva concepción de la educación que garantice oportunidades

para las personas.

Reformas educativas de la década de 1990 y el cambio de la matriz socio-educativa que dan lugar al plan ATCON

El siglo XX trajo consigo nuevas formas de ver y habitar el mundo, introdujo transformaciones orientadas a organizar y reestructurar el sistema educativo tradicional en el que la iglesia tenía la hegemonía de la educación, de modo que la reforma liberal de Obando le arrebató esa hegemonía y la puso en manos del Estado, lo que pronto fue revertido y provocó varias guerras civiles durante la segunda mitad del siglo XIX hasta iniciado el siglo XX. Este proceso repercutió en la vida cultural del país y en la política que mantuvo a los conservadores en el poder hasta 1930 y le entregó de nuevo a la iglesia católica la hegemonía de la institución educativa.

A finales del siglo XIX, la reforma liberal de 1870 introdujo nuevas nociones en la educación que tuvieron como resultado la fundación de la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia y la introducción de las escuelas normales en todo el país. En esta reforma, el maestro de escuela (especialmente el hombre) adquiere un nuevo rol y se proyecta en el espacio local de la vida pública (Loaiza, 2007).

Debía ser un individuo con influencia en la vida pública aldeana, es decir, debía estar en capacidad de disputarle la antigua preeminencia al gamonal, al tinterillo y al cura; debía, además, ser un individuo capacitado para la vida asociativa y deliberante; eso significa que debía hacer parte de los círculos de opinión, difusor de las bondades del sistema educativo liberal; también debía ser un modelo de costumbres cívicas, modelo de sobriedad y temperancia tanto en la vida privada como en la vida pública (pág. 64)

Luego, en el siglo XX, especialmente con “La revolución en Marcha” de López Pumarejo, la política promovió reformas por una educación técnica, laica, que intentaba conciliar fuerzas y diferencias entre sectores amplios de la sociedad, especialmente entre la clase política dominante, las élites económicas y los trabajadores organizados. En esta forma, pueden identificarse tres momentos en la evolución educativa en el país en el siglo XX: el primero se dio durante la hegemonía conservadora con la visita a Colombia de personajes como Ovidio Decroly, en 1925, que introdujo en el país su pedagogía activa, junto con la de María Montessori. En un segundo momento, ya en los años 30, se produjo la reforma liberal liderada por Alfonso López Pumarejo, y el tercer momento fue la reforma modernizadora de los años 60 y 70 (Londoño, 2003).

Después de la II guerra mundial, las orientaciones culturales y educativas fueron dadas por los triunfadores en función del capital imperialista. Rudolph P. Atcon asesor de la UNESCO entre 1950 y 1970 diseñó la reforma de algunas Universidades especialmente en Chile y en Brasil. Su proyecto se dirigió a privatizar la educación en todos los niveles, elevar las matrículas, y reprimir a los estudiantes y a los profesores (Polanco, 2015).

Esta reforma consideraba reducir los aportes del Estado a la educación y disminuir los años de estudio con el propósito de obtener mano de obra rápida por medio de carreras técnicas “cortas”. El plan básico consistió en restarle

importancia a la formación socio-humanísticas, las ciencias sociales y las asignaturas que dieran lugar a la reflexión crítica sobre la sociedad. En cambio, se promovieron programas no formales, de corta duración, de orientación técnica y práctica, con el fin de convertir las universidades en instituciones de formación técnica y tecnológica, que prepararan para un oficio, que debía elevarse a status de científico y profesional las áreas tecnológicas como ocurrió con el SENA.

El Servicio Nacional de Aprendizaje - SENA, es un establecimiento público del orden nacional, con personería jurídica, patrimonio propio e independiente, y autonomía administrativa; Adscrito al Ministerio del Trabajo de Colombia. Ofrece formación gratuita a millones de colombianos que se benefician con programas técnicos, tecnológicos y complementarios que enfocados en el desarrollo económico, tecnológico y social del país, entran a engrosar las actividades productivas de las empresas y de la industria, para obtener mejor competitividad y producción con los mercados globalizados.

La Institución está facultada por el Estado para la inversión en infraestructura necesaria para mejorar el desarrollo social y técnico de los trabajadores en las diferentes regiones, a través de formación profesional integral que logra incorporarse con las metas del Gobierno Nacional, mediante el cubrimiento de las necesidades específicas de recurso humano en las empresas, a través de la vinculación al mercado laboral -bien sea como empleado o subempleado-, con grandes oportunidades para el desarrollo empresarial, comunitario y tecnológico (SENA, 2018).

En esta forma, se promovieron modelos curriculares individualizados, con un conocimiento mecánico y repetitivo, súper especializado, sin una visión integral de los problemas de la época y sin interés por las ciencias sociales y humanas. Se quiso eliminar las facultades, lo que dio lugar a la creación de numerosas escuelas, institutos y centros no formales, en detrimento de la investigación y la producción de conocimiento.

La propuesta Atcon se postuló para las sociedades subdesarrolladas, de modo que los gobiernos de América Latina la acogieron por la necesidad de cualificar su capital humano que debía encargarse de manipular las máquinas industriales. De esta manera, la reforma Atcon propuso modernizar las sociedades tradicionales a través de la inversión en el sistema educativo. En consecuencia, el plan abogaba por aumentar la inversión en el sector educativo y adoptar políticas de planeación que armonizaran los planes educativos, económicos y sociales para alcanzar el progreso efectivo.

Atcon centró sus esfuerzos en las instituciones de educación superior con el propósito de anclarlas a un proyecto empresarial para la formación de profesionales capacitados para dirigir los procesos de producción de los bienes y los servicios que requería el capital. Proponía una institución autónoma y proponía la eliminación de la universidad pública, puesto que debían ser las empresas quienes se encargaran de formar su gente. Esta era una autonomía inspirada en principios como el máximo rendimiento con la menor inversión financieras en su presupuesto, y que el procurara nuevas fuentes de ingreso para garantizar la expansión industrial. Este modelo prevalece aún hoy.

En Colombia, las propuestas de Atcon inspiraron varios planes aún vigentes que conducen, por ejemplo, a disminuir el presupuesto de la universidad Nacional y de todas las universidades públicas. Sin embargo,

instituciones como la universidad del Valle reaccionaron fuertemente a esta propuesta, protesta que provocó los acontecimientos que dieran lugar a las movilizaciones estudiantiles.

En 1971 se efectuó la protesta estudiantil más importante de la historia de Colombia, tanto por su nivel organizativo, como por su capacidad de movilización, que posibilitó que se prolongara durante muchos meses en la mayoría de las universidades públicas y en algunas privadas y, sobre todo, por la masiva presencia de miles de jóvenes que paralizaron treinta y cinco universidades y cien colegios de básica secundaria (Ordoñez, 2011).

Más adelante, el autor reconoce que esta universidad, pese a estar comprometida con las élites locales, logró desprenderse del Plan Atcon:

La Universidad del Valle se constituyó en uno de los escenarios más importantes de la lucha estudiantil de 1971 porque esa institución era presentada como modelo de la modernización al estilo estadounidense por las élites locales, lo que se reflejaba en su alianza con instituciones de los Estados Unidos, como la Misión Rockefeller y por recibir préstamos y asesoramiento del BID y de instancias financieras similares. Además, esta universidad se había convertido en una especie de laboratorio de experimentación del Plan Atcon o Plan Básico en Colombia (Ordoñez, 2011).

En forma paralela, la teoría de la instrucción de Jerome Bruner rescata la idea original de las pedagogías activas de Decroly y de Montessori, y elabora una perspectiva del aprendizaje y del proceso en el que este ocurre. El el diseño instruccional en Bruner (1969) se ocupa de procesos referidos a la planeación, la preparación, la disposición, la práctica y los recursos, las condiciones y los ambientes necesarios para que se lleve a cabo el proceso de aprendizaje. Este diseño instruccional es una disciplina que prescribe métodos de instrucción, conseguir el aprendizaje en los estudiantes.

Por otro lado, para Berger y Kam (1996) el proceso del diseño instruccional se deriva de las teorías del aprendizaje y su correspondiente teoría instruccional y comprende los objetivos o competencias que se pretenden alcanzar en la instrucción, el análisis de las necesidades de aprendizaje de los alumnos, las tareas que se deben seguir, los materiales que se pueden utilizar y los procesos de evaluación y seguimiento.

Para redondear el recorrido por las teorías instruccionales, baste citar los trabajos de, Gagne y Briggs, que propone un modelo según el enfoque de sistemas y consta de 14 pasos. Los modelos de instrucción ADIE, ASSURE, DIK & CAREY (Rodríguez, 2017), con diferencias claves en su diseño.

En este largo recorrido por las teorías y los modelos educativos y de instrucción, se puede percibir que hay una preocupación acendrada por la eficacia de los procesos en el aprendizaje y por la eficiencia de las instituciones educativas, en las que no se quieren invertir recursos que se consideran desmedidos.

Como indican Lurdes Guàrdia y Albert Sangrà (2005) se precisan muchos esfuerzos para cambiar las habilidades y los conocimientos sobre las teorías conductistas y su paradigma constructivista y cognitivista del aprendizaje con otras disciplinas de las ciencias sociales y humanas con el propósito de ofrecer soluciones adecuadas a las situaciones de aprendizaje en la diversidad

humana.

Lo que es preciso advertir, para responder a nuestra pregunta inicial, es que el cognitivismo y la eficiencia suelen olvidar el principio ético de conseguir la felicidad y se limitan a enseñar a cumplir con el deber, es decir, a responder a la empresa o a la sociedad (concebida como empresa social), para reproducir el capital o para obtener los bienes y los servicios que se requieren para vivir. Pero allí no se advierte un deseo de libertad, como lo propone Amartya Sen (2000) o de alegría, como lo propone Sabater (1991) o de felicidad, como lo proponía hace veintitrés siglos Aristóteles (Aristóteles, 1094a/2005).

La instrumentalización de lo humano ha conducido a pensar a las personas como “recursos humanos”, y detrás de este término se comprende que esas personas son concebidas como recursos del capital y, por consiguiente, no importa su alegría, su felicidad. Importa el “clima organizacional” para que la empresa funcione, pero el trabajador no importa como persona que tiene intereses propios, que busca la tranquilidad y la paz, que tiene en su horizonte la felicidad.

Referencias

- Aristóteles. (1094a/2005). *Ética a Nicómaco* (traducción y notas de José Luis Calvo Martínez). Madrid: Alianza Editorial, El libro de bolsillo Clásicos de Grecia y Roma.
- Arocena, J. (2002). *El desarrollo local: un desafío contemporáneo*. Montevideo: Taurus -Universidad Católica.
- Belloch, C. (20 de 09 de 2013). Diseño Instruccional. Unidad de Tecnología Educ ativa. Universidad de Valencia. Obtenido de Diseño Instruccional. Unidad de Tecnología Educ ativa. Universidad de Valencia: <http://cmmapublic.ihmc.us/rid=1MXBYRSF8-1Y2JTP7-RM/EVA4.pdf>
- Beltrán, L. R. (2006). Adiós a Aristóteles “La comunicación para el desarrollo en Latinoamérica: un recuento de medio siglo. In: *Son de Tambora*, 135.
- Berger, C., & Kam, R. (1996). Definitions of Instructional Design. Adapted from “Training and Instructional Design”. In: *Applied Research Laboratory*. Obtenido de Penn State University: <http://www.umich.edu/~ed626/define.html>
- Boisier, S. (1999). *El Desarrollo Territorial a partir de la Construcción de Capital Sinérgico*. In: Estudios Sociales, No. 99.
- Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la instrucción*. México: Uthea.
- Coombs, P. H. (1971). *La Crisis Mundial de la Educación*. Barcelona: Península.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido* (con Prefacio de Ernani Maria Fiori). Rio de Janeiro: Paz e Terra .
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio: debates del tercer milenio*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Guàrdia, L., & Sangrà, A. (2005). Diseño instruccional y objetos de aprendizaje; hacia un modelo para el diseño de actividades de evaluación del aprendizaje online. In: *RED - Revista de Educación a Distancia*, Monográfico IV, 1-14.
- Hooks, B. (2000). *Feminism is for everybody*. Cambridge: South End Press (MA).
- Levin, H., & Fernandez, M. (1989). Las reformas comprensivas en Europa y las nuevas desigualdades educativas. In: *Revista de Educación*, 289.
- Loaiza, G. (julio - diciembre de 2007). El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870. In: *Historia Crítica*, (34), p. 62-91.
- Londoño, C. A. (2003). El impacto de Ovidio Decroly en la pedagogía y la universidad colombiana. In: *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 3(3-4), p. 135-146.
- Marín, M. P. (2018). Identidades de las universidades latinoamericanas, entre la razón-saber, el mercado y el contexto (tesis doctoral). Manizales: Universidad de Manizales-CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Max-Neef, M. (1993). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- Ordoñez, L. A. (2011). *Mataron a Jalisco. 26 de febrero, el día que todo estuvo a punto de estallar*. Cali: Universidad del Valle.
- Pinar, W. (1999). Not burdens -- Breakthroughs". In: *Curriculum Inquiry*, v. 29, n.3, 1999. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/0362-6784.00133>
- Polanco, D. (2015). *Lo obvio: la UNESCO y el modelo tecnocrático de la educación universitaria*. Obtenido de Aporrea: <https://www.aporrea.org/educacion/a212553.html>
- Prats, J. (2011). *Las ciencias sociales en el contexto del conocimiento científico. La Investigación en Ciencias Sociales*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Didàctica de les Ciències Socials.
- Reigeluth, C. (2012). Instructional Theory and Technology for the New Paradigm of Education. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (32), 1-18.
- Rodríguez, Y. (2017). *¿En qué se diferencian los modelos de instrucción A.D.I.E., ASURE Y DICK & CAREY?* Obtenido de Under Construction: <https://rodriguezcrzy.com/2017/06/19/en-que-se-diferencian-los-modelos-de-instruccion-a-d-d-i-e-assure-y-dick-carey/>
- Savater, F. (1991). *Ética para Amador*. Barcelona: Planeta - Ariel.
- Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

SENA. (19 de septiembre de 2018). *Servicio nacional de aprendizaje SENA-Mintrabajo*. Obtenido de Servicio nacional de aprendizaje SENA-Mintrabajo: <http://www.sena.edu.co/es-co/sena/Paginas/quienesSomos.aspx>

Simon, R. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. New York: Bergin & Garve.

Suasnábar, C. (2016). Intelectuales, exilio y educación. La producción intelectual e innovaciones teóricas durante la última dictadura militar. In: *Horizontes Sociológicos*, 4(7), 56-60.

Touraine, A. (1987). *El regreso del actor*. Buenos Aires: Eudeba.