

CONTRAVÍA PEDAGÓGICA

Yheny Lorena Pineda Rodríguez*

RESUMEN

El artículo expone cómo en el contexto educativo colombiano a lo largo del siglo XX y comienzos del XXI, a pesar de haberse pretendido replantear la educación desde misiones, propuestas, decretos, leyes, resoluciones, planteamientos y rumbos, extranjeros y nacionales y de haberse avanzado en cuanto a red de comunicación y pensamiento cultural, se olvidaron, en la educación colombiana, de las verdaderas razones e intenciones educativas que los grandes pedagogos del siglo XVII y XVIII plantearon para procurar auténticos ambientes educativos, donde el docente se apoyara en el significado de los conceptos de educabilidad y enseñabilidad de su disciplina para lograr en el estudiante la comprensión y metacognición del porqué, cuándo, cómo, dónde y para qué de su educación; situación que enmarca una verdadera contravía pedagógica.

PALABRAS CLAVE: maestro, contexto, misiones, educación, realidad, práctica, educabilidad, enseñabilidad.

PEDAGOGICAL WRONG WAY

ABSTRACT

The article exposes how in the Colombian educative context throughout the 21st century and beginnings of the 21st, in spite of having tried to reframe education from missions, proposals, decrees, laws, resolutions, expositions and courses, both foreign and national, and of having advanced in communication networking and cultural thought, have forgotten, in the Colombian education, of the real educative reasons and intentions that the great pedagogues of the 17th and 18th centuries raised to create authentic educative atmospheres. These atmospheres provide a

77

* Licenciada en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas-Manizales, Colombia. yhelopi@yahoo.com
Recibido 4 abril de 2007, aprobado 9 junio de 2007.

place where the teacher will lean on the meaning of the concepts of educability and learnability of their discipline to obtain understanding and metacognition in the student of the why, when, how, where and reason of being of their education. This situation considers a true pedagogical wrong way.

KEY WORDS: teacher, context, missions, education, reality, practice, educability, learnability.

Cabe analizar el porqué aún en Colombia, específicamente en las instituciones educativas formales de educación preescolar, básica primaria, secundaria, media y, en algunos casos, la universitaria, se pretende alinear y homogenizar la mentalidad de los estudiantes y por ende la sociedad que con ella se forma, a sabiendas que *intencionalmente* se evita la *enseñabilidad* de las ciencias y se restringe la propuesta inicial de emancipación mental exhortada por varios pedagogos desde el siglo XVIII.

Ahora bien, habría que considerar, inicialmente, sus propuestas básicas en un período en el que fue factible ver más allá del quehacer educativo, antes limitado al maestro y al aula, pensado como un espacio físico, cerrado,¹ diferente a la época actual - siglo XXI- donde el quehacer educativo, es asumido como un espacio sin barreras materiales o corpóreas, donde se hace necesario explicar la importancia científica, intelectual y educativa de la enseñanza de una disciplina o ciencia en cualquier ámbito formativo establecidas en el conocimiento, racional y pertinente del *porqué* de la enseñanza, el *para qué* de la misma, reflexivo desde la enseñabilidad y educabilidad de la ciencia y del sujeto; el *qué* desde la didáctica, el *cómo* desde el método y el *dónde* desde el currículo.

De otra parte, analizar y conocer el proceso de los estadios de desarrollo del estudiante, el niño, el adolescente en cuanto a sus capacidades e innumerables formas para asumir los conocimientos y posteriormente reflexionar, construir y ascender a sus propios saberes. Se planteó, desde el siglo XVIII, una educación más

¹ Los institutos de educación provenientes de la iglesia católica, como el Calazans hacia 1650, se mantuvieron bajo parámetros específicos para funcionar con internados, espacios cerrados para poder enseñar y aprender bajo una estricta disciplina; los institutos de educación, consistentes en vigilar y castigar, examinar e indagar en prácticas del encierro y del internado, con el fin de conducir a la reflexión, al conocimiento de las ciencias, humanas y sociales. Quiceno Castrillón, Humberto. *Origen de las Escuelas Normales y los institutos de pedagogía en la época moderna*. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 16, volumen 8. Universidad de Antioquia, 1996.

social, humana, variable, intelectual, moral, artística y satisfactoria, que pretendía, paulatina e intrínsecamente, abarcar las posibilidades y necesidades futuras que modelaban, alineaban y enmarcaban el estudiante desde las misiones educativas planteadas por el Estado, la iglesia, la escuela y los maestros.

Los grandes pedagogos, académicos y pensadores del siglo XVIII, diseñaron trascender educativamente en el estudiante a activar sus posibilidades conceptuales, educativas y *significativas* al hacerle factible su educación con base en la reestructuración de la experiencia, la viabilidad de pensarse a sí mismo, de reflexionarse como ser democrático, social; pero también como pretexto para considerar la escuela obligatoria, universal, gratuita, vitalista, libre, autónoma, solidaria, compartida, colectiva y auto-educativa, entre otras.²

Si las pretensiones educativas fueron libertar y emancipar el pensamiento y los saberes de la sociedad, al tener en cuenta en los procesos formativos la *enseñabilidad*, reconocida como la comprensión epistemológica, científica, de lo esencial de una disciplina o de una ciencia, que explica el mundo a partir del sentido dado a fenómenos y acciones, pero con la mirada puesta en el quehacer diario de la enseñanza;³ y la *educabilidad*, entendida como las características y atributos de quien se educa, como núcleos básicos que fundamentan el saber pedagógico; es necesario plantear la reflexión del porqué han sido otros los resultados culturales, sociales, mentales y formativos dados en Colombia a lo largo del siglo XIX y XX, reconociendo que la enseñabilidad y la educabilidad se pretendieron implementar y llevar a cabalidad en los establecimientos formadores de educadores; aunque, en su mayoría, sin tener en cuenta el contexto en el cual nacieron y en el cual se pretendieron instaurar.

Pueden ser muchas las respuestas a este interrogante al indagar que hay detrás de lo aparentemente visible, lo encubierto, quienes se quedan, tal vez, para pretender asumir alguna participación de la cultura extranjera, predominantemente mundial explicada desde la perspectiva de querer homogenizar los modelos de organización educativa con base en el modelo del imperio macro; o como el camino más fácil de continuar nacionalmente con la perpetuación de un poder ganado años atrás por ciertas clases sociopolíticas dominantes.

² Colom, Antoni J. *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel: Barcelona, sf.

³ Izquierdo, M. (2000). Fundamentos epistemológicos. En: Perales, F. J. y Cañal, P. (Dir.). *Didáctica de las ciencias experimentales*, pp. 49-52. Alcoy: Marfil. CARRETO, M. 1995. Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. En: *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Méndez de Andes: Aique., pp. 16-17.

Políticas que, aunque se inclinaron positivamente por implementar parámetros educativos convincentes, con miras a obtener resultados en los estudiantes, en absoluto tuvieron en cuenta conceptos como la *educabilidad* y la *enseñabilidad* dentro del discurso y la práctica pedagógica del maestro, a pesar de que los pedagogos y académicos de esta época y anteriores ya planteaban la importancia de estos conceptos.

En los párrafos siguientes y de forma somera se tratará de exponer cómo en el contexto educativo colombiano dejaron de lado tan importantes procesos de *educabilidad* y *enseñabilidad*, para alinear y homogenizar los estudiantes, de ninguna manera basados en la propuesta inicial de emancipación mental que con éstos se logra.

Históricamente y en este sentido, el siglo XX colombiano estuvo marcado, en sus inicios, por una serie de reformas, propósitos de cambios y transformaciones emanadas del Ministerio de Instrucción Pública, posteriormente del Ministerio de Educación Nacional, y por el partido gobernante al mando⁴ quienes intentaron, además de ajustarse a los propósitos educativos internacionales del momento;⁵ cambiar el rumbo que la educación llevaba a partir de la implementación de diversas políticas educativas, de las misiones alemanas en 1870, 1924 y 1968 y la implementación de tendencias educativas foráneas, que se constituyeron en un factor determinante de la estructura social y educativa del país.

Estas últimas, aunque en absoluto las únicas, han marcado la educación del país particularmente desde mediados del siglo XX con políticas y reformas educativas como la tecnología educativa, reflejada en las posturas de nuestros gobernantes, como es el caso de los planteamientos del General Gustavo Rojas Pinilla, *la cultura popular no debía estimularse con medios rudimentarios, sino aprovechando los medios tecnológicos más avanzados*, con los programas de las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza, la programación de la televisión instructiva, las guías alemanas, la creación del Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA, la telefonía urbana y rural, la radio, el teatro y la imprenta, entre otros.⁶

⁴ Bohórquez C., Luis A. *La evaluación educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultura Colombiana, Ltda., 1956.

⁵ García, Antonio. *Atraso y dependencia en América Latina. Hacia una teoría latinoamericana de desarrollo*. Buenos Aires: "El Ateneo", 1972.

⁶ Monsalve M., Manuel. *Colombia posesiones presidenciales. Teniente general Gustavo Rojas Pinilla*. Editorial IQUEIMA. Bogotá. Colombia. 1958. JAVIER OCAMPO LÓPEZ. *Rojas Pinilla Gustavo*. Gran enciclopedia de Colombia. Biografías. Circulo de Lectores. En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/letra-b/biogcircu/rojagust.htm>

Estos medios que llevaron a la superación formativa, cultural y tecnológica, consecuentemente generaron paradigmas, marcas y *habitus* en las estructuras o esquemas de pensamiento,⁷ en la mentalidad de la sociedad que con ella se formó y que, acelerada e imperceptiblemente, fue aumentando, y en quienes quedaron improntas especiales de la cultura, las costumbres, las formas de hacer, pensar y actuar, de las que se mantienen vigentes la mayoría, aunque tal vez con temores propios de cambio. Pero quienes a su vez se formaron con *vendas en los ojos* al no poder comprender claramente el porqué, cómo, dónde y para qué de su enseñanza y las razones para las cuales les serviría en su futuro proyecto de vida, las enseñanzas éticas, morales, científicas, pedagógicas y académicas, entre otras, que les habían sido promulgadas.

Es bien sabido que los sistemas educativos foráneos impuestos en Colombia han estado mediados por políticas gubernistas, evidenciadas en la incisiva intromisión de los dos partidos hegemónicos, en la reglamentación de la enseñanza y la institucionalización de las mismas; y en la intervención de las tres misiones extranjeras que colaboraron con la organización de la educación en el país. Así, el pensamiento educativo nacional, aunque extranjero, estuvo reflejado y condicionado por la legislación (leyes, decretos, ordenanzas, resoluciones, acuerdos, circulares, planes de estudios, funciones de rectores, docentes, administrativos, empleados oficiales, estudiantes y padres de familia, entre otros), como un sistema que les definía la ruta y les trazaba una normatividad, de acuerdo con unos propósitos generales establecidos, en este caso, como contribución al desarrollo cultural y social del país.⁸

A pesar de continuar, en esta mitad de siglo, con la idea de trascender el adiestrar, instruir e ilustrar por educar⁹ y formar; además de contar con los recursos tecnológicos, de comunicaciones e informacionales, se presentó en el contexto colombiano un recrudescimiento del fenómeno de la violencia que dejó vestigios de un conflicto ideológico-político al irrumpir en forma directa la educación en el contexto social, local, regional y nacional, dada la relación de *enseñanza*, maestros, alumnos;

⁷ Perrenoud, Philippe. *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. España: GRAO, 2004, pp. 37-40.

⁸ Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder. *El Maestro de las Escuelas Normales del Departamento de Caldas entre 1963 y 1978*. RUDECOLOMBIA: Colombia, 2006.

⁹ Aunque *educar* significaba ser criado, instruido y formado mediante las formas pedagógicas utilizadas para ello: las clases, las tareas, la memoria, la enseñanza y las lecciones. QUICENO Castrillón, Humberto. *Curso de Epistemología pedagogía y ética*. Serie Pedagogía y Cultura. Editores Paideia. Cali, Colombia. Julio, 2003.

violencia, partidos políticos: liberal y conservador; y *religión*, católica; determinantes en el proceso enseñanza-aprendizaje, al verse los educandos alineados según los parámetros establecidos únicamente por quien tenía el poder.

Posteriormente, la educación colombiana se vio influida, además de las importaciones de modelos académicos que generaron nuevos cambios en las políticas educativas, por los abusos de poder y el pacto bipartidista, en 1957, entre los partidos tradicionales para gobernar el país, conocido como el *Frente Nacional (1958-1974)*.¹⁰ Período en el cual se requirió nuevamente del apoyo y asesoría extranjera, a través de programas que permitían la cofinanciación de proyectos, el aumento de la capacidad de endeudamiento del país y la importación de modelos económicos aplicados a la educación; teorías pedagógicas que influyeron en la sociedad y en la realidad educativa de la época, aunque no estuvieron en su mayoría contextualizadas a la realidad educativa del país,¹¹ pues fueron teorías que se aplicaron sin tener en cuenta el ambiente sociocultural de los estudiantes en formación.

Paralelamente en el Plan Quinquenal de Educación colombiano proyectado de 1957 a 1962, se propuso además, como respuesta a las necesidades de formación del ciudadano de mediados del siglo XX, entre otras, la elevación de la cultura, la educación para todas las clases sociales, la formación de una sociedad democrática, justa, igualitaria y auténticamente cristiana;¹² mediante la transformación de la educación pública, la reformulación de la enseñanza normalista,¹³ el respeto por los intereses de la iglesia, la finalización de la violencia rural, de la miseria y del analfabetismo; contextos para los que se proyectaron ofertas concebidas por las

¹⁰ Molina, Gerardo. *Las ideas liberales en Colombia de 1935 a la iniciación del Frente Nacional*. Tomo II. Bogotá: Ed. Tercer Mundo, 1981.

¹¹ Loaiza Z. 2006. Op. Cit.

¹² Cruz Cárdenas, Antonio. Conferencia pronunciada el 15 de noviembre de 1957. ALZATE Avendaño, Gilberto. *Grandes oradores colombianos*. Colección Banco de la República. Colombia. Los conservadores consideraron a las Escuelas Normales como instrumentos fundamentales de control ideológico por lo que buscaron aumentar el número de maestros conservadores en primaria. ESCOBAR, Gustavo. *Notas Históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia*. En: Revista Educación y Cultura. No. 20, 1990.

¹³ La calidad del cuerpo de profesores constituía una de las principales fallas de la educación pues existían maestros que carecían de título normalista; para lo cual se planteó, en el Decreto 0277 (19-02-1957), formar en un corto tiempo un buen número de bachilleres para ser institutores en las Escuelas Normales, quienes en un año lectivo y mediante cursos intensivos, aspiraran a obtener este título. *La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986*. Ministerio de Educación Nacional. Oficina Sectorial de Planeación educativa. República de Colombia. Programa de planeación educativa regional. PLANER. Bogotá, septiembre de 1986. Págs. 108-111. CARVAJAL Peralta, Alonso. En: Memoria del Ministerio de Educación al Congreso de 1958: Comprendida entre el 10 de mayo de 1957 y el 20 de julio de 1958. Imprenta Nacional, Bogotá. 1958, p. 21.

políticas internacionales como la tecnología educativa e instruccional, las misiones extranjeras¹⁴ como el Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento, agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas (BIRF), Currie, Chailloux, Lebrét, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*, es decir, la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO)¹⁵ y el programa de cooperación llamado “Alianza para el Progreso”, liderado por el presidente estadounidense John Fitzgerald Kennedy¹⁶ que en conjunto invitaban a una educación más práctica, *adecuada* y a largo plazo según las necesidades de sus primeros niveles de enseñanza, pues de esa forma se garantizaba alcanzar sus metas; proyectos financiados económicamente para respaldar el SENA, la reestructuración administrativa del Ministerio de Educación Nacional, la reforma de planes y programas de estudios, el funcionamiento de colegios piloto para la experimentación¹⁷ y *Planes de Emergencia*, para capacitar aceleradamente maestros, supervisores, directores de escuelas y de núcleos rurales en el período de 1960-1964¹⁸ y el Programa de Educación Funcional para Adultos en Caldas,¹⁹ entre otros.

Entre tanto la Tecnología Instruccional²⁰ reformó la enseñanza en la escuela a través de las *Guías de la Misión Alemana* que tenían como fin ganar en eficiencia mediante la disminución de las responsabilidades del maestro, centradas en las

¹⁴ Díaz, Mario y Chávez, Cenebra. *Las Reformas de la Escuelas Normales, un área en conflicto*. En: revista Educación y Cultura. No. 20, Julio: 1990, pp. 16-17. GARCÍA, Ernesto. Maestros-Investigadores. En: *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. ASONEN, 1995.

¹⁵ BIRF (Banco Internacional para la Reconstrucción y el Fomento, agencia especializada de la Organización de las Naciones Unidas), CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la UNESCO (siglas de United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization es decir de la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas).

¹⁶ Sánchez, Ricardo. *Estado y planeación en Colombia*. Capítulo III. Editorial La Rosa Roja. Colombia. Bogotá. 1984, pp. 55, 85.

¹⁷ Gonzáles, G., Fernán. *Educación y Estado en la historia de Colombia*. La educación bajo los regímenes conservadores: Restauración ideológica. Editorial Controversia. CINEP. 1978.

¹⁸ Aunque el Decreto legislativo 3353 (21-12-1955) había creado los Cursos Radiales para el magisterio rural, con el fin de formarlos integralmente en las modernas técnicas de enseñanza; campaña respaldada por la Radio Sutatenza. Bohórquez Casallas, Luis Antonio. *La Evolución Educativa en Colombia*. Publicaciones cultura colombiana, LTDA. Bogotá, Colombia. 1957, pág. 472. *Educación*. Capítulo VI. *Las cuatro estrategias*. Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia. Bogotá. 1972, p. 234.

¹⁹ Decreto 0182 (10-04-1972) por el cual se determina el personal con derecho a sobresueldo o reconocimiento por concepto del programa de Educación Funcional de Adultos y se dictan otras disposiciones en el ramo de la educación. gobernador del Departamento de Caldas. Luis Enrique Giraldo Neira. *La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986*. Op. Cit., pp. 28-29. LOAIZA Z. Op. Cit.

²⁰ García, Ernesto. Maestros-Investigadores. En: *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. ASONEN, 1995.

guías educativas donde éste, con las *Indicaciones Didácticas Generales*²¹ debía enseñar, capacitar y realizar las técnicas apropiadas conforme con lo establecido en los programas oficiales.²² Este modelo de la Tecnología Educativa ganó ejecución, cobertura y dimensión en la educación, pero perdió en la capacidad de formación de los sujetos, pues los docentes asumieron la enseñanza de sus disciplinas o ciencias como un *instruccionismo*, donde la planeación, los objetivos y la evaluación -como ya estaban prescritas-, en las unidades temáticas de las guías, tan sólo era necesario reproducirlas²³ ciegamente sin tener en cuenta la importancia del conocimiento del estudiante o de la epistemología de la ciencia orientada, ni del porqué, cómo, cuándo y para qué de lo que se enseñaba.

En este proceso pedagógico fue vital, más que enseñar a los estudiantes a observar e interactuar con su entorno, a pensar y reflexionar acerca de sus conocimientos, la procedencia de éstos o la utilidad que en un futuro próximo les brindaría en el campo laboral, técnico, científico o en su proyecto de vida, autonomía y criterios personales; y más que el profesor ser un profesional de una disciplina específica, lograr una transposición didáctica de alguna ciencia en particular²⁴ o llegar a hacer partícipe al estudiante en la construcción de saberes, con base en sus preconcepciones o en sus ideas previas, fue solamente necesario obedecer, seguir instrucciones al pie de la letra por parte de profesores como de estudiantes.²⁵

Aunque esta tecnología educativa fomentó, según el Decreto 1710 de 1963, una pedagogía centrada en el alumno, a través del método de problemas, de prácticas de descubrimiento, participación y comunicación; y en el Decreto 1955 de 1963,

²¹ Martínez Boom y Álvarez, 1990.

²² Díaz, Mario y Chávez, Cenebra. *Las Reformas de la Escuelas Normales, un área en conflicto*. En: revista Educación y Cultura. No. 20, Julio: 1990, pp. 16-17.

²³ Díaz, M. *La Reforma Curricular*. En: Revista Educación y Cultura. No. 4, y DÍAZ, M. 1986; *Sobre el Discurso Instruccional*. En: Revista Colombiana de Educación. No. 17.

²⁴ Asumida la transposición didáctica, en el siglo XXI, como la transformación de conceptos para poder orientarlos consecuentemente en su contexto; *como la conversión planificada del conocimiento elaborado en un saber escolar; a partir de pautas procedentes de un constructivismo, comprendido como la epistemología de los aprendizajes escolares*; aunque en los años que comprendieron el final del siglo XX, en absoluto fueron planteados sobre metodologías basadas en experiencias y ambientes educativos contextualmente colombianos, todos o al menos en su mayoría fueron foráneos. GÓMEZ, A. L. (2002). *La didáctica de las Ciencias Sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina "posible"?* Revista Educación y Pedagogía. Vol. XIV, No. 34, pp. 25-28.

²⁵ La acción ejercida por el alumno era percibir los depósitos, guardarlos y archivarlos, por lo que la educación no permitía la creatividad, la transformación, ni la búsqueda, por consiguiente no había saber, sólo repetición: el maestro de los libros, textos, quien reconocía la ignorancia de ellos y el alumno, estrictamente de los saberes del maestro, donde quien transmitiera de manera sobresaliente la experiencia narrada y transmitida sería considerado el mejor. FREIRE Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina. Colombia, 1967.

la capacitación, nivelación y titulación de los maestros de primaria para adquirir el título de normalista, o en su defecto profesionalización mediante cursos *relámpago* de validación del bachillerato pedagógico, pues el mayor número de ellos laboraba sin ninguna formación magisterial.²⁶

En ese sentido fueron más las preocupaciones y acciones realizadas por nivelar someramente los maestros de manera *transitoria* que garantizara cobertura, que por realmente educarlos y formarlos como otrora propusieron los grandes pedagogos de los siglos XVII y XVIII, para garantizar una enseñanza que les condujera a significativos avances educativos.

Propuesta que pudo hacerse realidad al hacerlos conscientes tanto de la *enseñabilidad* de la disciplina o ciencia orientada, mediante la comprensión consciente del conocimiento epistemológico de lo que se enseña, científicamente y en ese sentido los enfoques, tendencias, corrientes o escuelas que sustentan su teoría y epistemología;²⁷ como de la *educabilidad*, asumida en los atributos y características del estudiante, desarrollada en sus condiciones cognitivas, motoras, socioculturales, desde su complejidad, relevancia y autobiografía. Pero también con base en sus ideas previas, en los conocimientos que guarda acerca del tema, desde los saberes inferidos, desde los conceptos científicos comprendidos.²⁸

Con base en el conocimiento profundo de las necesidades y capacidades del estudiante, es como el docente crea nuevas formas de enseñanza y garantiza en los estudiantes verdaderos procesos de metacognición; acción que fue desatendida por la tecnología educativa que en cambio procuró, no tanto especializar los estudiantes en áreas específicas sino más bien capacitarlos e instruirlos en todas las áreas obligatorias estipuladas en el *pensum* escolar, quienes se graduarían y laborarían con gigantescos vacíos conceptuales que consecuentemente repercutiría en los estudiantes al primar el adiestrar, instruir e ilustrar.

En general estas políticas educativas, que fueron refutadas por las clases media y alta del país, al institucionalizar establecimientos privados de enseñanza media, con

²⁶ Ministerio de Educación Nacional. *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Segunda Parte. Oficina Sectorial de Planeación Educativa. Programa MINED-PNUD-UNESCO. Proyecto col. 76/003: Administración, Planificación e Investigación Educativas. Bogotá, D. E. Colombia, 1978.

²⁷ Sánchez Jaramillo, Luis Fernando. *El concepto de historia: una mirada epistemológica*. En: Revista del Departamento de Estudios Educativos, Nueva Época, IDEE, año 1, No. 1 enero-junio, 2003.

²⁸ Tamayo, A. Ó. E. (1996). *Enseñanza de las ciencias: aspectos epistemológicos, pedagógicos y curriculares*. Universidad Autónoma de Manizales. Documento no publicado.

una perspectiva educativa clasista, limitante, bloqueadora de la movilidad social, pretendieron posiblemente ser el medio determinante para la selección de las futuras élites que irían a dominar;²⁹ y con ello se generaron nuevos conflictos partidistas con relación al control de la iglesia y el Estado por la educación del país,³⁰ pues era este último quien, según la Constitución Nacional de 1886, continuaba con la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, *en orden de procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultural y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos*.³¹

Este currículo y el maestro al mismo tiempo fueron, en aquellos iniciales momentos, condicionados e inhibidos por las autoridades civiles y eclesiásticas,³² quienes sólo exigían, para acreditar la carrera magisterial, ciertas cualidades morales, físicas y pedagógicas estipuladas y fiscalizadas por los respectivos inspectores de educación, centradas en la demostración con hechos de vocación magisterial y apostolicidad reflejados en el ejemplo, la llegada temprano y salida de último de la institución, ser los mejores amigos de los niños y trabajar con devoción en las aulas, entre otras para *provocar* el mejoramiento de los discípulos;³³ lo que suponía perfeccionar un proceso educativo intencionado convenientemente con específicos modelos de hombres y mujeres que, por lógica generacional, tenderían a perpetuar una misión lineal.

Entre tanto en todo el período del Frente Nacional, la dualidad entre violencia y clientelismo -este último comprendido como la negociación privada, tradicionalmente por afiliación partidista de tradición familiar arraigada, ancestralmente católica, transmitida de generación en generación, de favores públicos por votos u otras formas de respaldo político-, favorecieron ciertas operaciones económicas personales y concurrieron con el debilitamiento de las dimensiones educativas que tenían los sectores populares y las clases medias colombianas, pues las relaciones del partido político con las clases bajas, generaron la subordinación y lealtad de las mismas quienes encontraron en el clientelismo³⁴ un canal de acceso a beneficios

²⁹ Gonzáles, G., F. *Educación y Estado en la historia de Colombia*. Op. Cit, p. 135.

³⁰ Loaiza Z. 2006. Op. Cit.

³¹ Sánchez, Ricardo. Op. Cit.

³² Valencia Calvo, Carlos Hernando. *El maestro de las Escuelas Normales de Manizales, primera mitad del siglo XX*. RUDECOLOMBIA: Colombia, 2005.

³³ Rodríguez, José María. *Manual de Pedagogía de los Años Sesenta*. Editorial Bedout, Medellín, 1961, pp.156.

³⁴ Múnica Ruiz, Leopoldo. *Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, CEREC e IEPRI, Editorial Universidad Nacional. Santa fe de Bogotá. 1998, pp. 128-142.

sociales y económicos de los que estarían excluidos si no entraban en esa dinámica. Se ilustra lo anterior con el panorama acaecido a comienzos de la década del setenta, mediante el nombramiento de nuevos maestros por razones políticas, por cambio de director, según perteneciera a tal o cual partido político imperante,³⁵ sin importar su formación académica, mucho menos disciplinar y sin tener en cuenta que ellos serían los formadores de la sociedad naciente.

Sumado a ello, hacia mediados de la década del setenta, en el panorama educativo nacional sobresalía un gran porcentaje de profesores sin formación universitaria y casi la totalidad normalistas, validantes *relámpagos* y bachilleres graduados, que trabajaban en las múltiples instituciones oficiales y privadas del país, lo cual influyó ampliamente en la calidad de la enseñanza y educación ofrecida,³⁶ pues al existir docentes con pocos criterios de enseñabilidad y educabilidad, las prácticas y discursos pedagógicos serían también limitados.

Entre tanto, hay que reconocer, conjuntamente, que el protagonista central, quien logra ese ambiente educativo propicio, en cualquier campo disciplinar, para alcanzar profundas metacogniciones, es el maestro, quien a pesar de tener ahora una función específica, centrada en profesiones competentes fue, en los inicios del siglo XX, una misión encargada, en primera instancia, a personas que demostraran especiales cualidades idóneas para el quehacer educativo; y en segunda instancia, mucho más marcado después de la segunda mitad del siglo XX, delegada y autorizada, como se evidenció en párrafos anteriores. Tal vez a personas sin características ni especialidades académicas, pedagógicas y disciplinares quienes accedían a esta profesión únicamente como *escampadero*, como la vía fácil para acceder a una estabilidad laboral o a niveles económicos altos más que ejercer por vocación, amor a la enseñanza, a los estudiantes o por querer una sociedad que enalteciera la patria, la nación.

Se convirtió, por tanto, el magisterio en el medio de operación y manipulación utilizado por los partidos políticos gobernantes para pagar votos y favores propagandísticos, politiqueros, al utilizar la *palanca* para posesionar o ascender en el escalafón magisterial. Situación que nuevamente puso en riesgo las intenciones educativas,

³⁵ Gonzáles, G., F. Op. Cit., pp. 145-146.

³⁶ Ministerio de Educación Nacional. *Evaluación de las Escuelas Normales de Colombia*. Segunda parte. Ofician Sectorial de Planeación Educativa. Programa MINED-PNUD-UNESCO. Proyecto col. 76/003: Administración, Planificación e Investigación Educativas. Bogotá, D. E. Colombia, 1978.

pedagógicas, disciplinares y formativas de los estudiantes al ser los profesores -pertenecientes al nivel secundario y medio- y maestros -del nivel primario- de la época³⁷ simples oficinistas, administradores de textos y *borregos de otros*, quienes en lo absoluto orientaban sus asignaturas, consciente e intencionalmente, según específicas prioridades científicas, intelectuales y educativas, establecidas con base en el conocimiento del *porqué* de la enseñanza, el *para qué* de la misma, reflexivo desde la enseñabilidad y educabilidad de la ciencia y del sujeto; el *qué* desde la didáctica, el *cómo* desde el método y el *dónde* desde el currículo; sino con base en las órdenes internas y externas de la institución que les exigía la enseñanza de ciertos parámetros y contenidos específicos, estimados por el gobierno de turno y a su nombre por el Ministerio de Educación Nacional, tal vez, sin importar que los estudiantes en absoluto comprendieran las razones de su aprendizaje; fiscalizados además, para ser cumplidos a cabalidad, sin anomalías, por los Inspectores o Supervisores de educación.³⁸

Los gobiernos conservadores de Misael Pastrana Borrero (1970-1974) y Belisario Betancurt (1982-1986), que rigieron el país hacia finales de la década del setenta y principios del ochenta, propusieron planes de alfabetización,³⁹ el fomento de la educación rural a centros poblacionales menores y proyectos de educación abierta y a distancia⁴⁰ mediante la educación formal, respaldados por el *Plan de Integración Nacional*, (*PIN*), el cual pretendió, además, de hacer de la enseñanza un proceso permanente en el nivel primario, en los adultos, minorías indígenas, comunidades de colonos, niños con problemas de aprendizaje, procuró también la expansión de la educación con la diversificación educativa con una *educación para el trabajo*, en los niveles de secundaria, media, intermedia y tecnológica, de acuerdo con la inclinación productiva de las diferentes regiones del país.

³⁷ Loaiza Z. 2006. Op. Cit.

³⁸ *Resolución 0005* (17-03-1958), se designa entre otras, el personal de Inspectores. *Resolución 0345* (15-06-1961), se determinan zonas escolares de Inspección Departamental de Educación. *Resolución 807* (23-11-1961), se asignan algunas funciones al equipo de Inspectores-Supervisores de Enseñanza Secundaria. *Resolución 0493* (30-08-1968), se organizan las zonas escolares para la Supervisión de la enseñanza primaria. *Resolución 086* (11-02-1972), se reorganizan las zonas escolares en el Departamento, se asignan los supervisores respectivos. *Resolución 0719* (06-09-1973), se reorganizan las zonas escolares en Caldas, se asignan los supervisores. *Resolución 0687* (17-07-1978), se establecen servicios de orientación y asesoría escolar en los colegios de Caldas. LOAIZA Z. Op. Cit.

³⁹ TOCANCIPÁ, Luz Stella. *Gran enciclopedia de Colombia*. Círculo de Lectores. Tomo de Bibliografías. En: <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/betabeli.htm>, <http://www.lablaa.org/blaavirtual/biografias/turbjuli.htm>, [Consulta: jueves, 01 de octubre de 2007].

⁴⁰ Gómez Aristizábal, Horacio. *Diccionario de la Historia de Colombia*. Círculo de Lectores. Plaza y Janés, Editores Colombia, LTDA. Bogotá, 1985. SÁNCHEZ, Ricardo. *Estado y planeación en Colombia*. Capítulo III. Editorial La Rosa Roja. Colombia. Bogotá, 1984, p. 174.

Conjuntamente el Plan *Cambio con Equidad*, planteado de 1982 a 1986 aplicó políticas de modernización, descentralización y planificación del currículo según las necesidades y características especiales de cada región y grupo cultural con base en la participación de la comunidad, la investigación científica y tecnológica, el fortalecimiento de la capacidad pedagógica, la adquisición de textos, materiales y equipos que garantizaran, en alguna medida, el desarrollo cultural del país.⁴¹

Posteriormente, la Constitución Colombiana de 1991, modificó la estructura política educativa que por más de un siglo administró el país, con la creación de la Ley General de Educación, la cual comenzó a regular el nuevo sistema educativo nacional, consolidada en la Ley 115 de 1994 que establece la estructura del servicio educativo formal, no formal e informal; las modalidades de atención educativa a poblaciones, las prestaciones del servicio educativo, la formación y capacitación de los educadores y los educandos; la definición y características de los establecimientos educativos; la dirección, administración, inspección y vigilancia educativa; la financiación de la educación y las normas especiales para la educación impartida por particulares, entre otros.⁴²

Pero fue a partir de los Decretos 3012 de 1997 y el 272 de 1998, con los que se introduce oficialmente en el discurso pedagógico de los maestros los conceptos de *educabilidad* y *enseñabilidad* en Colombia, aunque en épocas anteriores ya habían sido asumidos por académicos y pedagogos; pues se presenta la necesidad de replantear una educación democrática, social, humana, moral, intelectual, artística, viable para pensarse a sí mismo, que permitiera al estudiante comprender de dónde vienen esos conocimientos asumidos en los centros educativos y reflexionar metacognitivamente el para qué pueden servir, en qué momento, dónde y cuándo.

En ese sentido, la estructura actual de la educación es el resultado de las sucesivas reformas, coerciones partidistas e incursión de otras ideologías y tendencias educativas que se manifestaron, a través de la historia, en la marcha de estas instituciones, a las que se les ha exigido aplicar una misión educativa específica que garantizara intencionalmente a todos sus asistentes, un proceso educativo elemental de simples conceptos operativos⁴³ generadores de concretos proyectos

⁴¹ *La Planeación Educativa en Colombia. 1950-1986*. Op. Cit., pp. 40-42. 1986.

⁴² *Nueva Ley General de Educación*. República de Colombia. Ed. Momo: 2004.

⁴³ Terren, Eduardo. *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Anthropos, 1990.

de vida, los cuales por tanto, prefirieron quitar de en medio la enseñabilidad de las ciencias.

Quisieron ciertas clases sociales dominantes para perpetuarse en el poder, hacer de la educación una actividad productiva en el sentido económico, técnico, empresarial, profesionalizante⁴⁴ y del hombre un objeto de mercado, de producción,⁴⁵ mediante la oferta de estudios básicos,⁴⁶ formales, informales y no formales, que culminaran con obreros, trabajadores, técnicos, tecnólogos con conocimientos tan básicos que lograron convertir la mayor parte de la sociedad en mano de obra barata, superflua e innecesaria al limitarles la obtención de altos niveles académicos, investigativos, mentales, disciplinares, humanos, culturales e institucionales, correspondientes a auténticos territorios de la formación, a verdaderos ambientes educativos, razonables; pues al obviar la *enseñabilidad* y la *educabilidad* de los procesos formativos, los estudiantes no pudieron comprender el porqué, para qué, dónde y cuándo de su enseñanza.

Este panorama, dispuesto, generó en la población además, de elementales conocimientos informativos, incapacidad de reflexionarse social y culturalmente para intervenir como ser activo en la sociedad, con criterio y autonomía, para pensarse a sí mismos, trascender los conocimientos y ganar en saberes; la obligación de deber y tener qué estudiar para ello, aprender a sobrevivir en él y dejar de *ser* por coexistir dentro de este sistema que los absorbió y en el cual fue mejor aprender a mantenerse so pena *morir en el intento*.

Estas intenciones, posiblemente, han incidido negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en las características pedagógicas de la enseñabilidad de las ciencias y de la educabilidad de los estudiantes al traer consigo, consecuencias e impedimentos al hombre, donde los conocimientos irrisorios e incomprensibles obtenidos en el proceso de *formación* favorecieron y favorecen el detrimento del individuo, el niño, el joven, el adolescente y el adulto, en absoluto por ganar más

⁴⁴ Zuluaga, Olga Lucia. *Pedagogía y epistemología*. Magisterio: Colombia, 1988.

⁴⁵ Hernández, Carlos Augusto. *La reforma curricular: científicoismo y taylorización*. En: Revista Educación y Cultura. CEID/FECODE, Bogotá, septiembre, 1984.

⁴⁶ Los veinte años que se dan de expansión de la educación primaria en Colombia, después de la segunda mitad del siglo XX, generaron en los campesinos el tolerar exiguos e ínfimos beneficios culturales brindados por la educación, por las políticas educativas planteadas, lo que les generó la instruccionalización tan sólo a tareas poco calificadas, básicas que todo obrero debía saber, desviadas de los saberes que necesariamente se hacían imprescindibles. Situación que forjó profundos cambios en las estructuras sociales, que condujo a nuevos bloqueos, a crear en la conciencia de quienes se sintieron marginados un porvenir de desigualdades, sentimientos de injusticia, de inconformidad. Daniel. *Crónica de dos décadas de política colombiana. 1968-1988*. Siglo veintiuno editores. Segunda Edición. Colombia. 1989, pp. 26-27.

en reflexión, análisis, pensamiento, humanidad, socialización, cultura, integración nacional, superación de la pobreza, democracia participativa, sino porque es más fácil perpetuar el poder en una pirámide vertical a un pueblo inculto que a una nación ilustrada.⁴⁷

Lo anterior en razón del límite impuesto en la pedagogía por la legislación del Estado en cuanto a sus reflexiones, a la solución de los problemas encontrados en la enseñanza sobre la práctica del conocimiento, del saber; en su metódica, quehacer institucional, administración académica, acciones en la escuela, la clase, el examen, la disciplina y el programa, entre otros, reflejados además del currículo, en la reglamentación interna y externa educativa en cuanto a conceptos, propuestas, observaciones, críticas, nociones, conocimientos y lenguajes llevados a cabo en la escuela, por el maestro y, sucesivamente, a la familia, la vecindad, el contexto, la región y el país.

Por consiguiente, las acciones llevadas a cabo en el proceso educativo son y serán, en un futuro en los estudiantes, el reflejo de la mentalidad, pensamiento e intenciones de la legislación de tipo estatal y clerical, de la misión institucional, del maestro, de la sociedad quien será a su vez el ciudadano que pretendió el Estado, la Iglesia y la sociedad dominante⁴⁸ con su marcada educación tradicional, aún perpetuada en las *aulas*.

Mediante las voluntades y ambiciones, que tal vez pudieron pretenderse en tiempos pasados al utilizar la *educabilidad* y la *enseñabilidad* con formas controladas, pensadas, intencionales, tanto en los docentes como en los estudiantes, mediante la utilización de estímulos emocionales dinamizados en premios y en castigos, sendos instrumentos expresados en exámenes orales y escritos, menciones, izadas de bandera, días de logros y reconocimientos, entre otros, para ser aceptados culturalmente por sus semejantes como los mejores o *peores*; para alcanzar, intrínsecamente o extrínsecamente, en la sociedad altos grados de perpetuación de poderes económicos, sociales y culturales que fundamentalmente obtuvieron límites y paradójicamente contravías pedagógicas.⁴⁹

⁴⁷ Dilthey, Guillermo. *Historia de la Pedagogía*. LOSADA: Buenos Aires. S.f.

⁴⁸ Zuluaga, O. Op. Cit. y Colectivo de Autores. *Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional: México, 1992.

⁴⁹ Los concursos eran una especie de exámenes, una forma de inspección con cara de concurso, una competencia con fondo discriminador. FOUCAULT, Michel. *Vigilar y castigar: Nacimiento de una prisión*. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires, Argentina. 2001, p. 189.

Estas intenciones educativas, reflejadas en el currículo, están incluidas sobre la base de las interpretaciones y dictámenes estimados por el Estado, pero también por las innovaciones pedagógicas, didácticas y disciplinares del maestro; programa educativo que se convierte en una realidad transformable, mutable, de acuerdo con los empobrecimientos y las falencias presentadas en el mismo, así como por los avances e interpretaciones que alcanzan los docentes en los cursos, seminarios, memorias, unidades, charlas y conferencias a las que asisten; intenciones que, igualmente, puede mejorar con base en los análisis críticos que se asumen en los estudios de postgrado -para el caso de quienes acceden a éstos-, pero específicamente en las posturas que investigaciones serias hacen en este campo,⁵⁰ puesto que son el pilar fundamental y verídico que genera prácticas reflexivas, al cuestionarse acerca de la formación, tanto individual como grupal de los estudiantes, en campos de conocimientos interdisciplinarios y transdisciplinarios; actuaciones educativas que mejoran gracias a la identificación de los obstáculos que impiden que el estudiante aprenda y que propicien, por parte de los maestros, permanentes cambios e innovaciones que trascienden a nuevos problemas de investigación.⁵¹

A pesar de ese contexto, específico, de algunos maestros y sus realidades en su papel formador, lo prioritario en su deber ser -en los años de la Ilustración y posteriores- es y será lograr que el estudiante articule sus conocimientos, los convierta en saberes y los aplique a la realidad contextual en la cual está inmerso, que logre trascender su función de ejecutores en seres autónomos; deberá ir más allá de una simple compilación de ideas, pasar de la teoría a la práctica, que aporte comprensiones significativas de su entorno al ser humano que se forma, que lo lleve a reflexionar y, así mismo, a hacerlo parte activo de la sociedad pero todo ello logrado especialmente mediante la plena comprensión del cómo, el porqué, el para qué, el cuándo y el dónde de lo estudiado, de lo aprendido en las diferentes asignaturas; y que ésta, pero necesariamente el maestro, jamás se encierre en lo que el Estado y el currículo establece, sólo así se convalida su verdadera misión.⁵²

El Estado, la escuela, el maestro y el estudiante, por tanto, deben ir de la mano, mirar hacia el mismo rumbo, permitir la concatenación del saber con la búsqueda de soluciones a los problemas y dilemas de la realidad familiar, social y contextual para

⁵⁰ Tamayo A. Ó. E. (1996). *Enseñanza de las ciencias; aspectos epistemológicos, pedagógicos y curriculares*. Universidad Autónoma de Manizales. Documento inédito.

⁵¹ Gaggiotti, H. (2002). *Los textos de lo local. Una metodología aplicada a los ámbitos, los discursos y las prácticas sociales*. En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIV, N° 34, pp. 135-157.

⁵² Carl, Roger. *El estado actual de la pedagogía*. Documento mimeografiado, sf.

poder alcanzar los verdaderos fines de la educación, pero donde sea el docente, el principal protagonista del aula basado en sus saberes específicos, disciplinares, en la historia y epistemología de la misma, en el enriquecimiento cognitivo y metacognitivo que da la experiencia personal, en la metacognición⁵³ que alcance de su quehacer educativo y en común acuerdo con las ideas previas del estudiante; pero también apoyado en una práctica reflexiva vinculada a la realidad del país, de la región, del contexto, que logre en el estudiante comprender ese saber disciplinar pero desde su entorno, desde su propia y auténtica existencia.⁵⁴

Mientras, el reclamar en la actualidad la comprensión de las necesidades, actitudes, relaciones, competencias, curiosidades, perspectivas de lo que se enseña, hace necesario que el maestro sea consciente de la existencia e importancia de la *enseñabilidad*, del conocimiento epistemológico, de lo que se revela científicamente, en las distintas disciplinas, basados en la reflexión sobre la historia de la ciencia o disciplina, sus formas de generar conocimiento, la relación existente entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar, que conllevarán a lograr nuevos aprendizajes, procesos e indagaciones mentales de las relaciones en condiciones de objetos, fenómenos, principios, leyes, formas de argumentar, modelos, que respalden una visión compleja de la ciencia al integrar, en la realidad del aula, aspectos conceptuales individuales, contextuales, epistemológicos y sociales que por ende implican autoaprendizajes, motivación en la indagación de las asignaturas que hacen parte del enfoque multidisciplinar y de la apropiación de los saberes que brinda el medio, la cotidianidad, que en su conjunto logran la incorporación del sujeto como elemento constitutivo en el proceso del conocimiento de la realidad que necesita ser cambiada, investigada; conocimientos que pone en juego el estudiante al momento de solucionar problemas, de concretar trabajos pues requiere reflexionar y valorar los resultados, he ahí su importancia.⁵⁵

Cabe anotar que en la actualidad es bastante importante en consecuencia, el conocimiento teórico e histórico de la profesión, pero también tener la capacidad de ser un buen maestro, de fundamentar la acción pedagógica en procesos formativos y en el reconocimiento de un saber específico como ciencia o como disciplina, que garantice a todos los estudiantes un proceso educativo que ofrezca experiencias

⁵³ Tamayo, Ó. E. (2006). *La metacognición y los modelos para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias*. En: Los Bordes de la Pedagogía: Del modelo a la ruptura. Universidad pedagógica Nacional. pp. 275 - 306

⁵⁴ Perrenoud, P. Op. Cit.

⁵⁵ Tamayo, Ó. E. (2006). Op. Cit.

satisfactorias en sus necesidades básicas de aprendizaje y de socialización; porque una cosa es conocer epistemológicamente una disciplina o una ciencia y otra muy diferente es saberla enseñar.

Al mismo tiempo se hace necesario, para todo docente, tener presente el concepto de *educabilidad*, comprendida como los atributos, necesidades y características del que se educa, el sujeto, del estudiante en sus condiciones cognitivas -atención, comprensión, elaboración, memorización y recuperación-, anímicas, comunicativas, lingüísticas -orales, gestuales, corporales, escritas, visuales, iconográficas-, epistemológicas, espirituales, valorativas, sensoriales -vivencias espontáneas, vida cotidiana-, sociales, históricas, culturales -provenientes de las creencias compartidas en su comunidad, esquemáticas, naturalizadas e interiorizadas-, éticas, estéticas, motoras, bioquímicas, reflejadas en sus afectos, emociones, conceptos, críticas, filosofía, experiencias, funcionamientos en el plano mental, en sus ideas previas, en su umbral de atención, en los caminos que toma para llegar a un resultado, en las vías alternas utilizadas al momento de encontrar respuestas, de tomar decisiones, de realizar resúmenes, mapas conceptuales, redes de conocimientos, entre otros.⁵⁶

No se comprende, desde esta perspectiva, al estudiante como una tabla rasa a la cual se le *embuten* los conocimientos y quienes son los poseedores netos de la ignorancia, como lo exteriorizaba la pedagogía tradicional,⁵⁷ donde lo vivido por una gran masa maleable, fue una educación sin discernimiento; más bien se concibe como el fin último y máximo del maestro, como el ser que aprende en la media que participa en la observación, descubrimiento e invención disciplinar, quien tiene la libertad de opinar, equivocarse, verificar, rectificarse, ensayar métodos, explorar caminos, revisar conceptos, navegar por la inestabilidad, el caos, para llegar a la autorregulación, reinención, autodirección y reconstrucción natural de su pensamiento, de sus propios procesos de aprendizaje; desarrollar capacidades de anticipación y planificación de la acción, ya sea conjuntamente por una paulatina evolución conceptual o por un *radical* cambio conceptual.⁵⁸

⁵⁶ Tamayo, Ó. E. y Sanmartí, N. (2005), *Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol. 3, No. 2, 85-110. Tamayo, O. E. y Sanmartí, N. (2005), *Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes. Aplicación del concepto de respiración*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol. 1, No. 183-205.

⁵⁷ Tamayo, A. Ó. E. (2002). *Presentación. Caracterización general de la didáctica de las ciencias*. RUÍZ O. F. J. (2006) *Ideas de ciencias y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Documento inédito.

⁵⁸ Tamayo, Ó. E. (2006). Op. Cit.

La dualidad enseñabilidad y educabilidad es necesaria para guiar, ilustrar, ayudar, reflexionar, pensar, concebir, esclarecer, explicar y teorizar la práctica docente, por razón de ambientes que favorezcan espacios metacognitivos, conscientes en el contexto del aula,⁵⁹ que en últimas se convierte en el reto del maestro, pues es allí donde se forma el tejido social.⁶⁰

Como hallazgo final se puede afirmar que en cada institución educativa colombiana se hace ineludible identificar, estudiar, reestructurar y reevaluar constantemente los procesos de organización, ordenamiento y solución de dificultades, pero también la escalonada institucionalización, el reconocimiento del entorno, la participación democrática, la apropiación teórica y la formación intelectual que los maestros tienen y utilizan para dirigir e inspirar sus estudiantes, los que en suma permiten establecer distintivos momentos de trascendencia de éstas, de acuerdo con las circunstancias socio-políticas, económicas, educativas y culturales de la Nación.

Igualmente, resignificar el impacto que los proyectos comunitarios contextualizados han alcanzado para transformar, en alguna medida y de manera positiva, las comunidades educativas, a partir de las actividades propias de la institución, como son la escuela de padres, las capacitaciones, los diferentes talleres, reuniones, encuentros, seminarios que manifiesten un compromiso serio e identidad especial con el establecimiento, con la sociedad, con el tipo de ciudadanos con que se contará en un futuro, con sus acciones autónomas propendientes a alcanzar la tan anhelada calidad de vida, lograda por una buena calidad de la educación.

Con base en las afirmaciones contextuales-educativas anteriores, se puede llegar al interrogante de cuáles han sido los fundamentos investigativos sobre los que se objetan dichas premisas, respuesta sustentada con base en las fuentes primarias y secundarias utilizadas en diversas investigaciones como las de los doctores en Educación: Carlos Hernando Valencia Calvo y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga, entre otros, centradas en la formación de maestros en Colombia en el siglo XX y que se utilizaron en este análisis, en alguna medida, con la intención de exhibir las formas que se han utilizado en los últimos años en el país para, tal vez intencionalmente, alcanzar niveles específicos e *irrisorios* de desarrollo cognitivo, metacognitivo, metaconceptual, investigativo, tecnológico y profesional, tanto de docentes como de estudiantes y que, posible e, inocentemente han tenido que dejar de lado las

⁵⁹ Tamayo, Ó. E. (2006). Op. Cit.

⁶⁰ Gómez, A. L. (2002). Op.Cit.

herramientas pedagógicas centradas en la *educabilidad* y *enseñabilidad* para poder mantenerse en el contexto, de acuerdo con específicos ambientes socio-políticos, económicos, educativos y culturales.

Se llega, por tanto, nuevamente al interrogante del ¿por qué aún se pretende alinear y homogenizar los estudiantes y, por ende, la sociedad que con ella se forma si, intencionalmente, limitan la propuesta inicial de emancipación mental, exhortada por los primeros pedagogos? Probablemente, se puede tratar de responder que a pesar de que las intenciones educativas extranjeras hayan sido buenas y hayan funcionado en los diferentes países de origen, se ha presentado la situación, en Colombia, de diferentes personajes *manipuladores* que han tenido la oportunidad de re-interpretarlas y re-plantearlas a su favor -o el de sus copartidarios- con finalidades específicas que, premeditadamente, han suscitado misiones y visiones educativas diferenciadas y seleccionadas para ciertas clases sociales que consecuentemente han distorsionado las pretensiones iniciales de la educación quizás y/o posiblemente sin tener en cuenta los conceptos de *enseñabilidad* y *educabilidad*, pues les estropeaba sus ensayos y finalidades; en ese sentido se puede afirmar que al cambiar el rigor de la educación original extranjera también se cambió su cometido en la implementación del mismo. Aunque en la actualidad se ve con gran influjo, por parte de intelectuales, pensadores, pedagogos y maestros, la intención de cambio, avance y mejora de la educación, con miras a sobrepasar las intencionalidades educativas de los primeros pedagogos.

Por esta razón y para completar, se proponen dos soluciones, igual de trascendentales, para mejorar el panorama educativo; en primera instancia, que se involucren directamente a las dos de las ramas del poder público colombianas (ejecutiva y legislativa), para la consolidación de un sistema general de educación, que responda a las exigencias actuales; personas ligadas directamente al acto educativo como ministros de educación y secretarios(as) de educación departamental y municipal pero, obligatoriamente, docentes en ejercicio con estudios de maestría y preferiblemente doctorado que hayan y estén investigado en educación, para la educación y por la educación, para que planteen verdaderos horizontes institucionales que busquen formar al hombre como ser integral -biológico, social, moral, psicológico, afectivo, cultural- y para procurar una mejor calidad de la educación en cuanto a la docencia, el quehacer educativo, la orientación de conocimientos y ascensión a saberes y los procesos reflexivos que hagan del ser, del estudiante y futuro ciudadano colombiano un sujeto activo en la sociedad, entre otros.

En segunda instancia, se propone que a los actuales docentes colombianos en ejercicio, de todo nivel educativo, especialmente los rurales y zonas apartadas del país, se les de la oportunidad de aportar, proyectar y desarrollar significativas experiencias educativas, tal vez, mediante la aplicación de conceptos como *educabilidad* y *enseñabilidad* en su quehacer educativo; además, la facilidad y disposición de investigar en educación,⁶¹ de realizar estudios de postgrado, que los lleven a reflexionar más conscientemente de su labor como docentes y a plantear alternativas, soluciones y metodologías que aseguren un aprendizaje verdaderamente significativo en los estudiantes.

⁶¹ Chin-Chung Tsai. (2005). Research and trends in Science Education form 1998 to 2002; a content analysis of publication in select journals. *International Journal Science Education*, Vol. 27, No 1, 3-14.

BIBLIOGRAFÍA

Alzate López, Hernando. *Resolución 0719 (06-09-1973) por la cual se reorganizan las zonas escolares en el Departamento de Caldas, se asignan los Supervisores respectivos y se dictan otras disposiciones*. Secretaria de Educación de Caldas.

Carreto, M. (1995). *Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia*. En: *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Méndez de Andes: Aique.

Chin-Chung Tsal. (2005). *Research and trends in Science Education form 1998 to 2002; a content analysis of publication in select journals*. International Journal Science Education. Vol. 27, No 1.

Díaz, Mario y Chávez, Cenebra. (1990). *Las Reformas de la Escuelas Normales, un área en conflicto*. En: *Revista Educación y Cultura*. No. 20.

Escobar, Gustavo. (1990). *Notas Históricas de las Escuelas Normales y las Facultades de Educación en Colombia*. En: *Revista educación y Cultura*. No. 20.

Estrada de Gómez, Dilia. *Resolución 086 (11-02-1972) por la cual se reorganizan las zonas escolares en el Departamento, se asignan los Supervisores respectivos y se dictan otras disposiciones*. Secretaria de Educación de Caldas.

Foucault, Michel. (2001). *Vigilar y castigar: Nacimiento de una prisión*. Siglo XXI Editores S.A. Buenos Aires, Argentina.

Gaggiotti, H. (2002). *Los textos de lo local. Una metodología aplicada a los ámbitos, los discursos y las prácticas sociales*. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIV, No. 34.

García, Antonio. (1972). *Atraso y dependencia en América Latina. Hacia una teoría latinoamericana de desarrollo*. Buenos Aires: El Ateneo.

García, Ernesto. (1995). *Maestros-Investigadores*. En: *Hacia el Rescate de la Pedagogía*. ASONEN.

Giraldo Neira, Luís Enrique. *Decreto 0182 (10-04-1972)* por el cual se determina el personal con derecho a sobresueldo o reconocimiento por concepto del programa de educación funcional de adultos y se dictan otras disposiciones en el ramo de la educación. Gobernador del Departamento de Caldas.

Gómez Aristizábal, Horacio. (1985). *Diccionario de la Historia de Colombia*. Círculo de Lectores. Plaza y Janés, Editores Colombia, LTDA. Bogotá.

Gómez, A. L. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales como fuente para la formación de maestras/os, conocimiento específico y ¿disciplina "posible"?* En: Revista Educación y Pedagogía, Vol. XIV, No. 34.

González, G. (1978). Fernán. *Educación y Estado en la historia de Colombia*. La educación bajo los regímenes conservadores: Restauración ideológica. Editorial Controversia. CINEP.

Hernández, Carlos Augusto. *La reforma curricular: cientificismo y taylorización*. En: Revista Educación y Cultura. CEID/FECODE, Bogotá.

Izquierdo, M. (2000). *Fundamentos epistemológicos*. En: Perales, F. J. y Cañal, P. (Dir.). *Didáctica de las ciencias experimentales*. Alcoy: Marfil.

La Planeación Educativa en Colombia. (1986). 1950-1986. Ministerio de Educación Nacional. Oficina Sectorial de Planeación Educativa. República de Colombia. Programa de Planeación Educativa Regional. PLANER. Bogotá, septiembre de

Las cuatro estrategias. (1972). Departamento Nacional de Planeación. Educación. Capítulo VI. República de Colombia. Bogotá.

Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder. (2006). *El Maestro de las Escuelas Normales del Departamento de Caldas entre 1963 Y 1978*. RUDECOLOMBIA: Colombia,

Molina, Gerardo. (1981). *Las ideas liberales en Colombia de 1935 a la iniciación del Frente Nacional*. Tomo II. Bogotá: Tercer Mundo.

Múnera Ruiz, Leopoldo. (1998). *Rupturas y continuidades, poder y movimiento popular en Colombia 1968-1988*. Universidad Nacional de Colombia, Facultad

de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, CEREC e IEPRI, Editorial Universidad Nacional. Santa fe de Bogotá.

Nueva Ley General de Educación. (2004). República de Colombia. Ed. Momo.

Pécaut, Daniel. (1989). *Crónica de dos décadas de política colombiana. 1968-1988*. Siglo Veintiuno Editores. Segunda Edición. Colombia.

Perrenoud, Philippe. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.

Quiceno Castrillón, Humberto. (2003). *Curso de Epistemología pedagogía y ética*. Serie pedagogía y cultura. Editores Paideia. Cali, Colombia. Julio.

_____. (1996). *Origen de las Escuelas Normales y los institutos de pedagogía en la época moderna*. En: Revista Educación y Pedagogía. No. 16, Vol. 8, Universidad de Antioquia.

Ruiz O. F. J. (2002). *Ideas de ciencias y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Artículo en evaluación para la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. S. f.

Sánchez Jaramillo, Luis Fernando. (2003). *El concepto de historia: una mirada epistemológica*. En: Revista del Departamento de Estudios Educativos, Nueva Época, IDEE, año 1, No. 1- enero-junio.

Sánchez, Ricardo. (1984). *Estado y planeación en Colombia*. Capítulo III. Editorial La Rosa Roja. Colombia. Bogotá.

Tamayo, Ó. E. y Sanmartí, N. (2005). *Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias*. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol. 3, No. 2.

_____. (2005). *Estudio multidimensional de las representaciones mentales de los estudiantes*. Aplicación del concepto de respiración. En: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud. Vol. 1, No. 183-205.

Terren, Eduardo. (1990). *Educación y modernidad: entre la utopía y la burocracia*. Anthropos.

Valencia Calvo, Carlos Hernando. (2005). *El maestro de las Escuelas Normales de Manizales, primera mitad del siglo XX*. RUDECOLOMBIA: Colombia.

Zuluaga, O. y Colectivo de Autores. (1992). *Epistemología o fantasía: el drama de la pedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional: México.

Zuluaga, Olga Lucía. (1988). *Pedagogía y epistemología*. Magisterio: Colombia.