

Educación, humanismo y sistemas económicos

Education, Humanism and Economic Systems

José Arturo Restrepo Restrepo*

Artículo de reflexión

Cómo citar este artículo: Restrepo Restrepo, J. A. (2011). Educación, humanismo y sistemas económicos. *Revista CIFE*, 17, (12), 13 - 22.

Resumen

Algunos modelos económicos aplicados a alcanzar el desarrollo y la calidad de vida, centran su esfuerzo en factores de bienes de servicio, mayor productividad, eficiencia, libre mercado y descentralización del Estado. Para tal propósito, la educación se constituye en pieza clave, dado que a mayor capacitación mayor productividad. Pero esto puede conducir a una reducción de los fines de la educación y de las personas en orden a aspectos exclusivamente económicos y de producción. Aunque el desarrollo técnico

científico no riñe con el desarrollo humano integral, tal propósito muestra claras insuficiencias, por lo que se hace necesario ampliar el horizonte de comprensión de lo humano y de lo educativo que permita entender el desarrollo y la competitividad en una perspectiva más integral que tenga como base a la persona.

Palabras clave: educación, modelos económicos, desarrollo, competencias.

Clasificación JEL: I-23, D-72, O-3, K-21.

* Magíster en Educación, cursa Doctorado en Educación y se desempeña como docente con funciones administrativas en la Universidad Santo Tomás, sede Medellín, Colombia. Correo electrónico: <gsocialyhumanistica@gmail.com>.

Abstract

Some economic models applied to the reaching of the development and the quality of life focus their efforts on service goods, better productivity, efficiency, free market and state decentralization. For such purposes education turns into a key issue given that the more educated people are the more productiv. Nevertheless, this may lead into a reduction of the educational purposes as well as the people's targets to exclusively economic and productive they become. Although ones scientific technical development does not go against integral human development

1. Introducción

La educación entendida como la acción de ayuda y acompañamiento al discípulo para encontrar su propio camino, o aquella visión más clásica que nos dejara Émile Durkheim (1990), según la cual educación es un proceso de socialización, cede terreno rápidamente a una concepción que equipara educación con capacitación para el trabajo, entrenamiento o desarrollo de aprendizajes efectivos. Las sociedades en las que las nuevas prácticas pedagógicas se insertan cambian a un ritmo acelerado y con sus dinámicas promueven roles que corresponden a paradigmas económicos, administrativos y empresariales, de organismos multilaterales, poderosas dinámicas de las comunicaciones, dejando a la institución y a los actores del proceso educativo en un ámbito de decisión marginal.

El humanismo abordado como base fundante de la práctica pedagógica, se propone como alternativa frente a la racionalidad económica moderna, partiendo de la educación, una búsqueda por la realización plena de la persona que sigue manteniendo vigencia y actualidad. En

these purposes evidence clear drawbacks. That is the reason why, it becomes vital to broaden the horizon in order to comprehend the human and educational aspects that allow us to understand the development and competitiveness in a perspective which takes into account the person as its basis.

Key words: Education, Economic Models, Development, Skills.

JEL Classification: I-23, D-72, O-3, K-21.

esta perspectiva, el acto educativo y por consiguiente la formación del hombre estarían encausados a que el hombre de esta época se formule radicalmente la pregunta por su desarrollo pleno y el de su entorno.

2. Roles asignados a la educación

Alberto Martínez (2004) indica que cuando hablamos de educación no nos estamos refiriendo siempre a lo mismo, ni por su valor ni por el lugar desde donde se pronuncie. El propósito no es tornar a un pasado ideal de la educación como si este se hubiese perdido, sino entender el fenómeno educativo en su esencia pero en un escenario diferente, en una dimensión nueva, en la perspectiva de abordarla como categoría en el engranaje de nuevos pensamientos y nuevos movimientos.

Algunos de estos escenarios identificados por Martínez (2004, p. 4 ss.) se refieren al papel estratégico que durante el siglo XX jugó la educación, la cual ha sido reiterada y re-conceptualizada desde diferentes ángulos. Fue así como en la última década de este siglo, resurgió una retó-

rica que apostó por la educación como pieza clave para la construcción de futuro. En algunas oportunidades el discurso educativo se toma como dinamizador y clave esencial sobre la que se asienta todo desarrollo y bienestar posible. En otros casos la educación será factor dinamizador de las transformaciones productivas y garantía de equidad social. Por último, otros indicios hacen referencia a la existencia de un consenso básico en torno al cual la educación ocupa un lugar estratégico en la conformación de modelos económicos emergentes. En este ámbito de intencionalidades abordadas desde diferentes instancias y lugares de consenso y decisión, la educación es también incorporada en declaratorias universales como la agenda básica del siglo XXI, según el programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Estos énfasis adquieren especial dimensión en el contexto de la globalización de las economías, que tiende a constituir sistemas educativos institucionales *sui generis* para lograr una mayor competitividad en el mercado mundial, dejando grandes interrogantes que demandan explicación por la naturaleza y lugar que se le asigna a la educación, al acceso al conocimiento y al desarrollo tecnológico.

Algunos aspectos de la denominada época posmoderna, consideran como factor determinante para la sociedad y también para la educación las comunicaciones globalizadas y virtualizadas. Allí se propone el conocimiento como un nuevo dador de valor en una sociedad virtualizada. Si bien este criterio no es el único referente en la comprensión de la sociedad actual y su actuar educativo, sí es cierto que el hombre contemporáneo incorpora, aborda y adopta dichas tecnologías de la comunicación con un carácter bastante emocional. Lyotard (1974) advierte que "...puesto que no podemos separar al hombre de su cultura, de su época, estamos en la era posmoderna y por lo tanto como consecuencia estamos en frente del hombre

posmoderno". Y esta época, según Baudrillard (2000, p. 91), se caracteriza por el exceso de bienes y servicios: "Hoy es la propia información, el exceso de información lo que nos lleva por el camino de una involución general". Este perfil de individuo, hipercomunicado, en la era del exceso y del vacío, construye un proyecto de sociedad atemporal y altamente individualista. Allí la pregunta por la posibilidad de lo educativo cobra un enorme interés.

Resultaría simplista asociar de manera unilateral los discursos actuales sobre la educación sólo con los efectos de los avances en las comunicaciones. Junto a la comunicación virtualizada, otros factores de carácter histórico, económico y político, con algunos de sus paradigmas, tales como el desarrollismo y el modelo neoliberal, jalonan y moldean los escenarios de las prácticas pedagógicas contemporáneas.

3. Educación para el desarrollo

La comprensión del sistema educativo en nuestro país implica referentes históricos que Alejandro Álvarez Gallego (2001) asigna a fenómenos políticos, a nuevas organizaciones económicas sociales, nuevas concepciones y nuevas formas de producción y uso del conocimiento.

En efecto, algunas de las circunstancias que enfrenta la institucionalidad educativa se refieren a aquellos planteamientos económicos y su visión de progreso que generó un discurso sobre el desarrollo con fuerte repercusión en las estructuras de los Estados, y en la redefinición misma del lugar de lo educativo en la sociedad. En diferentes ámbitos e instancias de la estructura productiva, lo mismo que en organismos multilaterales y del Estado, se establece el criterio que coloca en la capacidad de los mecanismos del mercado el factor decisivo para el desarrollo, por el cual se elevaría el crecimiento económico y se

establecería el progreso. Así se hecha mano también de aquella perspectiva según la cual la educación es factor primordial para estos propósitos. En este orden de ideas, se identifica desarrollo con crecimiento económico, donde las realidades económicas toman la primacía ante otras dimensiones de lo humano.

De esta manera, se implementaron diferentes enfoques de los teóricos del desarrollo¹. La denominada visión cepalina (Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL), instauró un discurso que se refería a la doctrina de la industrialización como factor de sustitución de las prácticas importadoras y en cambio poder implementar el producto nacional. A esta teoría se le denominó como el modelo *desarrollista*, es decir, “para crecer hay que aprovechar al máximo las ventajas del progreso técnico y para escapar del subdesarrollo, es indispensable industrializarse y modernizarse” (Graciarena, 1981, p. 53). El desarrollo se identifica aquí con mayor crecimiento productivo, y a mayor crecimiento productivo, mayor bienestar.

La adopción de este enfoque implicó de los Estados una transformación en muchos aspectos e implicó también estrategias de capacitación e incorporación de nuevas fuerzas, para lo cual fue necesaria una mejor capacitación de ciertos niveles profesionales especializados y en general de la población, incrementando así el nivel de escolaridad, por lo que la educación de la población se convirtió en un asunto estratégico y plan prioritario de gobierno. Este momento puede coincidir con el auge de la instrucción pública y el Estado se posiciona como garante de la prestación del servicio que en muchos aspectos estaba en manos de instancias particulares como la Iglesia.

1 Los enfoques denominados desarrollismo, teoría de la dependencia y sistema-mundo alcanzan aquí un tratamiento someramente descriptivo como punto de vista crítico. Para ampliar dichas concepciones se puede señalar a Graciarena (1981).

Afirma Álvarez (2001, p. 40) que la sociedad industrial necesitaba transformar las costumbres ancestrales de las comunidades provincianas en “nuevas actitudes frente a la vida, nuevas estructuras familiares, nuevos hábitos personales, en fin, nuevos sujetos sociales necesarios para impulsar el «progreso» y el crecimiento económico que el capitalismo jalonaba con tanto ímpetu”. Es la etapa expansiva de la escuela.

El efecto de la inmersión de la educación como mecanismo en los sistemas de producción y modernización de la economía trae consigo un fuerte desestímulo a una educación pensada desde aquel idealismo de la educación griega de la *paideia* de letras, civilidad y virtud, y su reemplazo por una educación pensada desde las ciencias de la pedagogía positiva, desafíos que alientan nuevos discursos sobre la importancia de la educación para enfrentar las transformaciones vertiginosas que impone la sociedad contemporánea ante la integración en una economía globalizada dominada por la lógica de los mercados internacionales. Fue así como se reformaron las relaciones entre educación, sociedad y Estado colocando a los sistemas educativos en una dinámica distinta con un objetivo centrado en el denominado *capital humano*, en la organización de los procesos docentes, en una tecnología de la educación, en un problema de mero uso eficiente de los recursos. Se pone el acento en la escolarización como ingreso a un sistema, a su retención, a su calificación, en la adquisición de competencias básicas y en aprendizajes relevantes y pertinentes que respondan a la demanda del entorno.

4. Desarrollo como discurso de cohesión nacional

Refiere Graciarena (1981) un aspecto bien importante respecto a este modelo de modernización de las eco-

nomías, y es que este paradigma se constituyó también en un discurso de cohesión de la nacionalidad desde lo político, puesto que el desarrollo económico aseguraba en cierta forma la democracia política, “la industrialización no era sólo modernización de la infraestructura económica, sino también una renovada concepción del Estado y sus funciones, así como una interpretación de los dinamismos sociales” (p. 54). Dentro de estas dinámicas sociales están por supuesto los sistemas educativos en el concierto de un Estado educador regulador.

José Antonio Ocampo (2007) piensa al respecto que el Estado asumió un amplio conjunto de responsabilidades tales como la intervención de los mercados de bienes y divisas, en el desarrollo de infraestructura, canalización de esfuerzos públicos y privados hacia intereses prioritarios, dando aliento a la empresa privada nacional mediante la protección y contratación; en el ámbito social incluía un papel mayor en la provisión de la educación, la salud, vivienda, y algo en seguridad social.

Lo que describe Ocampo es factor decisivo para el papel y lugar de la educación en una sociedad que trata de acomodarse a nuevos escenarios regionales e internacionales, pues el Estado, al asumir estas funciones, igualmente altera ciertos patrones de relaciones entre distintos actores sociales. Fue así como el papel de los maestros y de las mismas instituciones cambió cuando el Estado asumió el lugar de ente educador y regulador de las instituciones, de los maestros y de los alumnos con las respectivas políticas de destinación de recursos, de evaluación y de control de desempeño.

5. Teoría de la dependencia

La complejidad de las problemáticas de las economías latinoamericanas que revelan los límites de un proyecto de desarrollo nacional autónomo, da cabida a otro fenómeno

que también tendrá implicaciones en el discurso educativo como fue el modelo neoliberal. La industrialización como alternativa para el desarrollo terminó profundizando una marcada *dependencia* económica y política de los países altamente desarrollados. La denominada *teoría de la dependencia* latinoamericana sugería entre otros aspectos que el fracaso de los modelos económicos, obedecía a otras dinámicas que determinaba el contexto externo propias del subdesarrollo; o mejor aún, un capitalismo subdesarrollado que generaba una dependencia estructural, impedía generar una base industrial propia, marginando o desequilibrando el escenario de posibilidades.

La etapa del capitalismo *estatista-nacional-desarrollista* comenzó a agotarse. Después de las expectativas, se recogen consecuencias que desestabilizan su aplicación, entre las que se pueden mencionar el mayor crecimiento de la población, mayor endeudamiento externo, notable aumento del desempleo por la ampliación de la base de escolarización social con mayores aspiraciones económicas, mayor cualificación por mayor escolaridad, pero sobre todo, por la incapacidad del Estado para controlar la concentración del ingreso que agudizó notables desigualdades.

6. El paradigma neoliberal

Ante las falencias de aquel Estado industrializado y moderno, se incorpora en nuestra región como alternativa el paradigma neoliberal, que da paso al libre juego de las fuerzas del mercado, implicando nuevas dinámicas de privatización de las diferentes entidades estatales, aperturas comerciales indiscriminadas, reformas en los sistemas de seguridad social, entre otros. De Zubiría (2001) manifiesta que el neoliberalismo implica una concepción política y económica, que supone que la actividad económica debe dejarse plenamente en manos del merca-

do, para así, supuestamente, lograr la optimización del crecimiento. Cualquier intervención estatal obstaculiza la tendencia al crecimiento económico.

Con el neoliberalismo, el ente educativo correrá una suerte mixta: se reactivará el papel del Estado respecto de la financiación y control de los sistemas educativos, así el Estado educador continuará con el control y la macropolítica, pero abrirá las puertas a iniciativas descentralizadoras; por ejemplo, la educación en manos de grupos étnicos, las regiones, grupos empresariales, entidades certificadoras, entre otras. Es la consecuencia del peso de una economía dirigida por el Estado a una economía de mercado en la cual se advierte que en muchos aspectos el mercado ha emplazado al Estado como principal fuerza reguladora de la sociedad. Es una lógica y racionalidad que pretende que el Estado deje de ser el proveedor por excelencia de bienes y servicios como la educación formal. Otra lectura refiere que este propósito responde al desmonte de ciertas burocracias de la educación para crear, en su lugar, un sistema que conlleve unos subsistemas, una forma de gestión y administración que introducen desde la política un elemento de mercado en la provisión de servicios educativos. Tal vez a esto responda el debilitamiento de las fuerzas sindicales en el sector educativo.

Lo que se advierte es que la educación tiene un valor por sí misma, tiene un *ethos* que le es propio, pero se incorpora en los complejos intercambios sociales en una dinámica interesante, no siempre fácil, de adaptación y transformación recíproca que coloca a la educación en una hipersolicitud y atención de urgencias sociales, económicas y de circulación del conocimiento que por sí misma la desborda y que marcará decididamente el rumbo en momentos presentes tanto en el discurso como en la norma y la práctica misma.

7. Incidencia en las políticas educativas: las competencias profesionales

En la década del ochenta se vienen impulsando exigencias y reformas de los sistemas educativos. Se habla entonces de reorganizar el sistema con el propósito de responder a los retos de cobertura y calidad en un mundo globalizado y competitivo. Una de estas estrategias se cifró en las denominadas competencias. Jean Marie de Ketele² expone cómo surge en el escenario neoliberal el discurso de las llamadas competencias al interior de la educación, importando con ello una visión instrumental de la educación muy decisiva en el discurso actual. La permanencia en el mercado exige competitividad y calidad. Ante los imperativos de la competitividad y rentabilidad, las *competencias* del talento humano se convierten en aspecto acuciante ante las demandas de la empresa, que presiona a las instituciones para que transformen sus programas identificando los nuevos conceptos de educación, a partir de las competencias requeridas.

Gérard Fourez (1994) argumenta que en efecto el mundo socioeconómico es la base del movimiento actual del enfoque por competencias. Este enfoque tiene una repercusión considerable en el sistema de enseñanza y el diseño curricular, en tanto que la educación ya no sería cuestión del Estado nacional, sino de una estrategia mundial. La educación que controla y rige políticamente un Estado desarrollista, que pasa por la sociedad del consumo y las redes de pensamiento, ahora ingresa en un sistema de control y

² La *Revista Currículo y Formación del Profesorado* contempla la introducción de las competencias en el ámbito educativo como fruto de las condiciones establecidas por el mercado según adaptación del capítulo de Jean Marie de Ketele, "Approche sociohistorique des compétences dans l'enseignement", disponible en <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>>.

objeto de la planeación mundial de la racionalidad económica en los organismos multilaterales. El Estado sigue apareciendo como garante de la prestación del servicio, pero se dejan las puertas abiertas para que entren otros actores a participar. Nos acercamos a una concepción de desarrollo muy ligada a la articulación entre educación y mundo empresarial, apremiada por el ámbito internacional.

8. Retos y equilibrios necesarios

Estas demandas de la empresa pueden conducir a una adecuación simplista y funcionalista de los contenidos e investigación educativa, sacrificando en algunos casos funciones propias de la educación. Una posición de equilibrio es necesaria ante una educación absolutamente pertinente o proyectada a lo social o empresarial. Otro extremo sería una posición aislada, un cierto autismo ante lo social. La ausencia de ese equilibrio justo y delicado genera una educación minusválida.

Una característica de la educación de nuestra época es la pérdida de todas las demás fuentes de legitimación salvo la optimización de los resultados. Para Lyotard (1998):

La pregunta, explícita o no, planteada por el estudiante profesionalista, por el Estado o por la institución de enseñanza superior, ya no es: ¿eso es verdad? sino ¿para qué sirve? En el contexto de la mercantilización del saber, esta última pregunta, las más de las veces, significa: ¿se puede vender? Y en el contexto de argumentación del poder: ¿es eficaz? (p. 14).

Uno de los cambios que experimenta la educación es el descubrimiento de un nuevo valor de la educación: el concepto de *aprendizaje*. En 1996, Delors escribe para la UNESCO el documento *La educación encierra un tesoro*, que se convertirá en la agenda educativa para el siglo XXI. Este concepto que parece lógico, constituye el ámbito de políticas y estrategias que se traducirán en las competen-

cias y en los aprendizajes que significarán no una reforma a la educación sino una reconversión. Así como en el modelo de la industria, a la educación se aplica reingeniería para garantizar por diferentes vías un conjunto de resultados que se miden en términos de los aprendizajes. Esto implica entre otras cosas medir con estándares a escala mundial los logros de los aprendizajes, funcionando así con las lógicas de los mercados.

Un sistema educativo difiere evidentemente de la forma como se interpreta el sistema en la empresa. Bajo esta perspectiva, los individuos se tratan como un *activo* más, como lo son las edificaciones o la maquinaria, y como tal son el resultado de una inversión monetaria, a la vez que generadores de más renta. Como lo indicara Coombs (1971), “Si queremos evaluar el estado de un sistema educativo con el fin de mejorar sus resultados y planear inteligentemente su futuro, se debe examinar las relaciones entre sus principales componentes con una visión de conjunto” (p. 19); sobre todo con su función histórica humanizante, para lo cual es necesario que el sistema educativo tenga como base la persona.

9. El humanismo como base de los procesos educativos

Desde hace buen tiempo se ha reconocido que en la situación actual de la educación, ninguna clase de medida externa de carácter organizador, por muy sensatamente pensada que esté, puede tener éxito sin una teoría fundante que sea capaz de dar una respuesta al cómo y para qué meta debemos educar. Dienelt (1979) afirma que se requiere una teoría más profunda que permita comprender la existencia humana. Una imagen válida del hombre ajustada a su ser. ¿Por qué camino llegar a esta meta? Ciertamente una teoría o política eficientista o aquella que entiende la educación como un sistema empresarial

de producción, se muestra insuficiente. Esto nos lleva a plantear aquella pregunta tan vieja como nueva de carácter filosófico: ¿el hombre a quien se educa, en su esencia qué es? Sólo desde la base de una antropología filosófica pueden esclarecerse las categorías esenciales del ser del hombre y los mecanismos con los cuales la educación puede dinamizarlos.

En la necesaria adaptación de la pedagogía a las cuestiones de la época para servir a la sociedad, hay que garantizar que el hombre permanezca en el centro. Solo así puede impedirse aquella tendencia de convertir en absolutos aspectos parciales o de la época por importantes que estos sean. La absolutización de los discursos educativos en una sola lectura, en este caso hacia una racionalidad técnica y económica, pone en aviso un reduccionismo educativo. Estos síntomas pueden conducir a una reducción de los fines de la educación y por consiguiente del destino y consideraciones sobre las personas en orden a aspectos exclusivamente de las ciencias económico-productivas. La persona no lo es por lo que produce, el *homo facere* implica también el *homo sapiens* y también el *homo ludens*. Esta perspectiva antropológica en la educación debe enfocarse de manera fundamental.

Algunos responsables de los sistemas educativos, y en cierta forma la directriz normativa, son conscientes del impacto negativo de las políticas llevadas a cabo bajo un espíritu de rentabilidad mal entendida y se abren progresivamente al concepto de una educación más humanizante que permita el desarrollo de lo humano. Organismos internacionales como UNESCO, PNUD, UNICEF, frecuentemente vienen exponiendo que la única preocupación por el rendimiento cuantitativo por parte de los sistemas educativos se muestra insuficiente, y que es necesario apuntar hacia un rendimiento cualitativo. Max-Neef (1998, p. 50) expresa que muchos de los esfuerzos

en pro del desarrollo humano emprendidos, se quedan en satisfactores de necesidades. Concebir las necesidades tan solo como carencias, implica restringir su campo a lo puramente fisiológico, aunque sea allí donde la necesidad hace sentir su fuerza y urgencia.

La Constitución Política de 1991, la ley general de la educación, lo mismo que la Ley 30 para la educación superior, explicitan que uno de los fines de la educación es el *pleno desarrollo de la personalidad*, dentro de un *proceso de formación integral* como un proceso permanente. Se puede suponer, en el discurso normativo, una concepción de educación como despliegue del universo integral del ser de la persona a la par con el requerimiento de desarrollo del país, pero en la práctica se presenta y privilegia el desarrollo para la acción que ha implicado una concepción muy específica sobre el desarrollo en el ámbito educativo. Es bueno recordar aquí aquello que expresó Antoine de Saint-Exupery, citado por Escallón (1999): “Detrás de cualquier cambio social, de cualquier revolución, lo único realmente importante es el tipo de ser humano que resultará de ello”.

10. La situación de los maestros

La formación de los maestros y la regulación de su práctica bajo la normatividad de las competencias y la calidad son los ámbitos en los que se incide con mayor fuerza hasta llegar a la reconversión del perfil del docente. En este sentido, el enfoque constructivista sitúa las nuevas relaciones entre enseñanza y aprendizaje, entre maestro y alumno, en una visión que sustituye los discursos pedagógicos y privilegia a la psicología del aprendizaje, estableciendo un nuevo marco de referencia de la escolarización sobre el que se sustentan en mucho las actuales reformas. Esto transforma al docente en un simple guía del proceso de aprendizaje. Adicionalmente, el mercado de produc-

tos culturales y las redes tecnológicas de la información desplazan la atención de los textos y objetos tradicionales de la educación y la escuela hacia lo cotidiano como son las imágenes, los símbolos y la electrónica.

Los maestros se sienten seguros en el campo de su área de conocimiento, pero se ven inseguros a la hora de emprender tareas que se consideran del campo de la ética, los valores, la trascendencia humana y los clásicos. Aquellas cuestiones que inciden en la formación integral de los jóvenes o son cuestionadas ideológicamente o culturalmente no son convalidadas con la práctica. Las intencionalidades llegan sin fuerza y sin instrumentos que la potencien, al quedar a merced de urgencias de los contextos que redireccionan la política educativa.

11. Lectura de la crisis

La situación actual de la sociedad y la economía revisita signos de crisis. La crisis actual de la economía, no se debe exclusivamente a los modelos establecidos. En criterio de Max-Neef (1998, p. 23), no se trata de una crisis clara, pues no es sólo económica, ni es sólo social, cultural o política. De alguna manera, es una convergencia de todas ellas, y la suma de todas ellas nos da una crisis de carácter humanista. Estamos ante una sociedad abrumada por una economía del consumo y el exceso en el marco de una nueva cultura de carácter virtual. En tal situación, el hombre queda colocado entre paradojas como lo individual y lo social, lo inmediato y lo trascendente, entre ser y poseer. Esto conlleva los riesgos de una orientación de la sociedad llena de incertidumbre, indiferencia, pérdida de sentido y olvido del ser personal. Frente a estas proposiciones, la recuperación y valoración de la persona en sus dimensiones esenciales, trasciende la racionalidad económica convencional.

12. Conclusión

A modo de conclusión, la educación tal como la entienden hoy las agencias internacionales de desarrollo, adquiere valor sólo en la medida en que se conecte con los sistemas globales de producción o, lo que es lo mismo, si entra en el juego del incremento de las competencias económicas. Este vaciamiento cultural y en cierto sentido político, que viene experimentando la educación, está teniendo y va a tener en el futuro diversas repercusiones.

No es de extrañar que el discurso impuesto escuela - empresa - Estado sea anacrónico, y en consecuencia queda pendiente un modelo de ciudadano y de ciudadanía. ¿Hasta dónde el Estado con su normatividad educativa debe programar la educación según cualesquiera directriz, económica, política o de competencias? La política debe pensarse más como sistema participativo donde nuevos espacios y actores, como los maestros, los actores económicos y sociales, los medios de comunicación y las distintas organizaciones se requieren para que la normativa sea más una consecuencia que una imposición.

Se hace necesario un cuestionamiento a los discursos que generan la política educativa, en un escenario de mayor participación donde el desarrollo humano, desde la educación, no sea reductible a un individualismo ni a un colectivo que disuelva la persona. Se trata de valorizar y multiplicar al máximo el potencial del mismo en un contexto de posibilidades. La formación del ser humano, tendrá la tarea de aportar elementos para que la persona no termine siendo un objeto. La antropología propone la construcción de un ser humano integral desde lo trascendente, lo cognitivo, lo social y lo personal, para lo cual la educación tiene la tarea de recuperar el equilibrio del uso de los escenarios personales y públicos, íntimos y sociales.

Referencias

- Álvarez Gallego, A. (2001). Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 35-58. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE). Madrid, España. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/800/80002603.pdf>
- Baudrillard, J. (2000). *Pantalla Total*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- De Ketele, J. M. (2000). *Approche sociohistorique des compétences dans l'enseignement*. En François-Marie, G. et Roegiers, X. (Eds.). Bruxelles: DeBoeck. Disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>
- De Zubiría Samper, J. (2001). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dienelt, K. (1979). *Antropología pedagógica*. Madrid: Editorial Aguilar.
- Durkheim, E. (1990). *Educación y pedagogía*. Bogotá: ICFES - Universidad Pedagógica Nacional.
- Escallón Góngora, C. (1999). La letra con sangre no entra. *Revista de Pediatría*, 1, (34). Disponible en http://www.encolombia.com/lacrianza_pediatria34-1.htm
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico, Filosofía y ética de la ciencia*. Madrid: Ediciones Nancea.
- Graciarena, J. (1981). *Poder y clases sociales en el desarrollo de América Latina*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Lévy, P. (2004). *Inteligencia Colectiva*. Disponible en <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/public/documents/pdf/es/inteligenciaColectiva.pdf>
- Lyotard, J. F. (1994). *Los derechos del Otro*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Lyotard, J. F. (1998). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Max-Neef, M. A. (1998). *Desarrollo a Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria S.A. Recuperado el 5 de septiembre de 2010 desde <http://www.scribd.com/doc/26901833/Max-Neef-Desarrollo-a-Escala-Humana>.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- Ocampo, J. A. (1987). *Historia Económica de Colombia*. Bogotá: Editorial Siglo XXI.