



**DE LA TRANSFORMACIÓN DE LAS
COSTUMBRES SOCIALES A LA
SATISFACCIÓN DE LAS DEMANDAS DE
APRENDIZAJE. CONTINUIDADES Y
RUPTURAS EN EL DISCURSO SOCIAL
SOBRE LA EDUCACIÓN EN COLOMBIA EN
LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX**

Diana Sofía Ramírez Méndez

Sebastián Vélez Restrepo

Director:

Alejandro Álvarez Gallego

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - CINDE
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ D.C.
2015**

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado Maestría.
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	De la transformación de las costumbres sociales a la satisfacción de las demandas de aprendizaje. Continuidades y rupturas en el discurso social sobre la educación en Colombia en la segunda mitad del siglo XX
Autor(es)	Ramírez Méndez, Diana Sofía; Vélez Restrepo, Sebastián
Director	Alejandro Álvarez Gallego
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 77 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE
Palabras Claves	Arqueología, Discurso educativo, Educación y Aprendizaje.

2. Descripción
<p>Trabajo de grado cuyo propósito es identificar continuidades, rupturas y procedencias del discurso educativo en Colombia, desde la mitad de siglo XX hasta hoy, haciendo uso de algunas nociones metodológicas propuestas por Foucault en la Arqueología del Saber (objetos discursivos, modalidades enunciativas, nociones o conceptos y estrategias discursivas). Para identificar los rasgos del discurso educativo se analizan fundamentalmente editoriales y columnas de opinión publicadas en Colombia durante los últimos sesenta años.</p> <p>La principal conclusión del trabajo de grado es que, en los últimos sesenta años, se observa un cambio no solo en la forma como se nombran y conceptualizan los problemas educativos en Colombia, sino también un cambio en la forma como los distintos actores del sector educativo abordan institucionalmente estos problemas.</p>

3. Fuentes
<p>Álvarez, A. (2001). <i>Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?</i>. En: <i>Revista Iberoamericana de Educación</i>. N° 26. Mayo-Agosto 2001. OEI</p> <p>Bauman, Z (2007). <i>Desafíos pedagógicos y modernidad líquida</i>. En: <i>Revista Propuesta Educativa</i>. 16 Noviembre de 2007. Argentina: FLACSO</p> <p>Dubet, F (2007) <i>Mutaciones institucionales o neoliberalismo</i>. En: <i>Revista Colombiana de Sociología</i>. No 25. pp. 63-80</p> <p>Foucault, M. (1970). <i>La arqueología del saber</i>. México: Siglo XXI</p> <p>Martínez Boom, A. et al, (2003). <i>Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en</i></p>

Colombia. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional.

Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.

Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Noguera, (2003). *Del currículo a la evaluación. En: Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional.

Noguera, C (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Rose, N (2007) *¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno*. En: Revista Argentina de Sociología. Vol. 5. No. 008. Buenos Aires, Argentina. pp. 111-150

4. Contenidos

En este trabajo de grado se caracteriza el discurso educativo en tres períodos específicos. El primer periodo corresponde, aproximadamente, a las décadas de 1950 y 1960, durante las cuales el discurso educativo expresaba la finalidad de transformar las "malas costumbres" en "buenos hábitos" de la población rural y urbano-marginal, a partir de criterios de higiene, paz y productividad, mediante estrategias de planeación estatal que recurrían al saber científico y técnico para orientar las prácticas educativas a la adaptación de los individuos al orden urbano y sus actividades al crecimiento económico.

El segundo periodo corresponde a las décadas de 1970 y 1980, periodo en el que el discurso relativo a la educación prescribía la tarea de formar a la población colombiana en general como un conjunto de ciudadanos críticos y participativos, capaces de resolver por sí mismos los problemas sociales que los afectaban mediante un uso responsable de la tecnología y los medios de información y comunicación masivas, para lo cual fueron implementadas estrategias de gestión escolar a cargo de las comunidades y nuevas modalidades educativas que superaban los límites del campo escolar.

Y por último, un tercer período que se extiende desde la década de 1990 hasta nuestros días, en el que el discurso educativo formula el imperativo de atender a las demandas de aprendizaje de la población colombiana en su diversidad para reducir las inequidades que se presentan en un mundo incierto, a partir de la definición de habilidades genéricas (competencias) requeridas para desempeñarse en cualquier contexto, de cuyo desarrollo son responsables las instituciones educativas en tanto que deben implementar un currículo autónomo, pero sujeto a la evaluación permanente del Estado.

5. Metodología

El trabajo de grado está orientado por una perspectiva arqueológica y, en esa medida, pretende describir homogeneidades enunciativas, identificar el conjunto de reglas a partir de las cuales se produce el discurso en un momento histórico particular; en últimas, describir aquello que Foucault denomina formaciones discursivas.

Para describir esas formaciones discursivas se identifica, a partir del análisis de los artículos, el juego de reglas que hacen posible, en una época particular, la aparición de los objetos, entendiendo estos como aquello a lo que se refiere el discurso: los objetos del discurso. El análisis del proceso de formación de los objetos se realiza teniendo como referentes tres nociones metodológicas propuestas por Foucault en la Arqueología del Saber: las superficies de emergencia; las instancias de delimitación y las rejillas de especificación o diferenciación. En particular, se caracteriza el campo de fuerzas en el que se hacen visibles determinados problemas educativos y las instancias a partir de las cuales se nombran, aíslan, recortan y designan los objetos.

En segundo lugar, se analizan los artículos para dar cuenta de las modalidades enunciativas, de la manera como se habla sobre el objeto. Para ello se toman como referentes tres nociones metodológicas: estatutos de sujeto, ámbitos institucionales y posiciones de sujeto. En ese orden de ideas, se identifican las reglas a partir de las cuales se define quién está autorizado para hablar o quién es el portavoz legítimo de un discurso; los lugares en los que se produce la verdad sobre el objeto en un momento histórico determinado y los lugares desde los cuales los actores de la comunidad educativa perciben o se aproximan a la información que se considera valiosa en una formación discursiva determinada.

En tercer lugar, para describir las formaciones discursivas se analiza como, en los distintos períodos estudiados, se conceptualizan los problemas educativos. Para ello se identifica en el archivo documental qué enunciados formulados en otra parte se repiten en un discurso como una verdad admitida; qué enunciados pertenecientes a discursos totalmente diferentes, actúan entre los enunciados estudiados (; qué relaciones de filiación, génesis, continuidad o discontinuidad se establecen en el discurso con enunciados que no son ya admitidos y, finalmente, a partir de qué criterios se excluyen ciertos enunciados como no pertinentes para el discurso, como marginales o como no científicos.

En cuarto lugar, para describir las formaciones discursivas se analiza el campo de posibilidades estratégicas en el cual se inscribe un discurso para, luego, a partir de este análisis, poder establecer por qué algunos temas adquieren en dicho discurso mayor visibilidad que otros; cuál es el papel del discurso en relación con los discursos que le son contemporáneos (*economía de la constelación discursiva*) y cuáles sus apropiaciones en el campo de las prácticas no discursivas.

6. Conclusiones

En el período analizado se evidencian, en primer lugar, algunos cambios de énfasis en torno a las finalidades sociales atribuidas a la acción educativa. La educación, en la década de los años

cincuenta y sesenta, adquirió socialmente la finalidad de contribuir a la transformación de las prácticas sociales, no solo con el objetivo de facultar a la población para participar en los procesos productivos, sino también para que la población jugara un papel activo en el logro de la paz social. En síntesis, las finalidades de la educación, en este período, estuvieron estrechamente ligadas al proyecto social, económico y cultural del Estado. Entre finales de los años sesenta y mediados de los años ochenta, la educación adquirió socialmente la finalidad de facultar a la población para ejercer la ciudadanía de manera activa, para participar activamente en el desarrollo de su comunidad y para asimilar críticamente la información puesta en circulación por los medios de comunicación. En este sentido, las finalidades de la educación estaban directamente relacionadas con el proceso de democratización social, proceso en el cual, entre otras cosas, se buscaba que la población adquiriera compromisos con respecto al desarrollo y el bienestar de sus comunidades. Desde finales de los años ochenta hasta el presente, la educación ha venido adquiriendo como finalidad la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de la población. De esta manera, se espera que la educación faculte a los individuos para asumir responsablemente los retos que les demanda vivir en un mundo donde se requiere aprender de manera permanente.

En la revisión documental también se identificaron un conjunto de cambios en cuanto a la forma como se enuncian las realidades educativas. En primer lugar, se observa un cambio fundamental en las *posiciones de sujeto* ocupadas por cada uno de los actores de la comunidad educativa al interior del discurso social sobre la educación. El Estado pasó de ser el principal conductor de la educación —a través de la planeación— a ser el responsable de que los padres de familia cuenten con información amplia y suficiente para tomar decisiones sobre la educación más conveniente para sus hijos. El medio familiar pasó de ser el lugar donde germinaban las principales conductas antisociales, a ser el lugar donde se toman las decisiones sobre el tipo de educación que necesitan los niños, niñas y jóvenes. Las instituciones educativas pasaron de ser instituciones dedicadas de manera exclusiva a labores de contención social, para convertirse en las principales responsables de que los individuos puedan aprender y vivir. Los docentes, por su parte, pasaron de ser los responsables de poner en marcha el currículo nacional, a ser los principales responsables de realizar adaptaciones curriculares para suplir las demandas y necesidades de los estudiantes. Finalmente, los estudiantes pasaron de ser considerados sujetos abúlicos a ser considerados como sujetos autónomos, capaces de construir sus propios itinerarios y caminos de aprendizaje.

De igual forma, se evidencia un cambio en el *modelo de gestión* de los problemas educacionales. En las décadas de los años cincuenta y sesenta, la planeación era concebida como la forma más adecuada para orientar las decisiones en materia educativa. En las décadas de los años setenta y ochenta, por su parte, la participación de las comunidades fue vista como el mecanismo más adecuado para resolver los problemas sociales en general y los problemas educacionales en particular. A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la gestión escolar y la innovación institucional permanente se conciben como los mecanismos más eficaces para transformar las realidades educativas.

Así, los procesos de educación-gobierno de la población parecen estar tomando un nuevo rumbo. Estamos transitando de las definiciones estatales en materia educativa hacia las decisiones institucionales. De soluciones educativas para el conjunto de la población a soluciones a la medida de los individuos y las comunidades. De soluciones públicas a problemas

privados a soluciones privadas a problemas públicos. De los problemas de adaptación de los individuos al medio escolar a los problemas de gestión escolar de los intereses y necesidades de los individuos. En últimas, estamos transitando de una educación orientada a la transformación de las prácticas culturales de la población hacia una educación que encuentra legitimidad, precisamente, en tanto aporte a la satisfacción de las demandas y necesidades que, culturalmente, los individuos tienen razones para valorar.

Elaborado por:	Ramírez Méndez, Diana; Vélez Restrepo, Sebastián
Revisado por:	Álvarez Gallego, Alejandro

Fecha de elaboración del Resumen:	07	09	2015
--	----	----	------

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.	
Higiene, productividad y paz: rasgos del discursivo educativo en Colombia (1950 -1970)	12
CAPÍTULO 2.	
Democratización social, ciudadanía crítica y medios de comunicación: rasgos de un discurso emergente (1970-1990)	26
CAPÍTULO 3.	
Inclusión, equidad e innovación: rasgos del discurso educativo a finales del siglo XX y comienzos del XXI	37
CONCLUSIONES	48
EPÍLOGO	62
REFERENCIAS	
Fuentes primarias	67
Fuentes secundarias	74

INTRODUCCIÓN.

Elaboramos el presente documento como producto investigativo del Trabajo de Grado inscrito en la línea de *Investigación en Educación*¹ y pretendemos con los hallazgos expuestos, aportar al rastreo de saberes y discursos emergentes en las temáticas de: políticas del conocimiento, saber pedagógico y campos conceptuales de la pedagogía como objetos de estudio del grupo de investigación.

El ejercicio investigativo se ha dirigido hacia una arqueología del discurso educativo en Colombia desde 1950 hasta hoy, a partir del rastreo principalmente de fuentes primarias ubicadas en prensa, que nos permitieron exponer descriptivamente los rasgos del discurso educativo en el país, dejando al descubierto algunas relaciones entre educación y fenómenos como higiene, productividad, paz, planeación, tecnocracia, democracia, modernización en la comunicación, innovación, equidad e inclusión.

En la superficie actual del campo educativo podemos vislumbrar sujetos, prácticas e instituciones, que representan por un lado huella de las batallas y tensiones de otras épocas, y por otro, señal o vestigio de las batallas que configurarán nuevas tendencias, no solo en materia de discurso educativo, sino también de discurso social, dada la relación entre escuela, estado y sociedad. Las batallas y tensiones jugadas en el terreno de lo educativo, cuyos límites son difusos, configurarán de modo sustancial el sistema general en un estado porque su discurso y práctica permea la realidad social como mecanismo de control y disciplinamiento del sujeto.

Por un lado, los rastros de las últimas décadas perfilan un mundo actual ágil, productivo, caótico, diverso, globalizado y altamente tecnologizado, en el que las realidades y discursos educativos perfilan como incuestionable una lógica inclusiva, democrática, modernizada e innovadora, con reconocimiento del carácter pedagogizante de la vida cotidiana más allá de los muros de lo escolar y más allá del maestro, una educación muy enfocada a satisfacer las necesidades de aprendizaje del educando, que a su vez debe ser creativo,

¹ Dirigida por Alejandro Álvarez Gallego, en la Maestría en Desarrollo Educativo Social (CINDE-UPN)

innovador, dinámico, diverso, divergente, como condiciones sine qua non para aportar al desarrollo productivo del sistema.

Emerge entonces en el campo actual de batalla la productividad en relación con lo educativo, la educación es de cualquier forma la principal estrategia para gobernar y lograr el desarrollo económico, se debe enseñar al pueblo (a todo el pueblo) para que asuma una conducta productiva, innovadora, creativa y activa, finalmente la producción de riqueza guarda una estrecha relación con actos de genialidad y lucidez, con ideas insospechadas, con destellos de originalidad.

Hoy pensamos que la escuela debe, entre otras cosas, estar en función del niño, jugar un papel activo en el reconocimiento de sus necesidades particulares. De igual forma, estamos más o menos de acuerdo en que las escuelas juegan un papel fundamental en los procesos de diseño y adaptación del currículo y en que la descentralización educativa constituye, en muchos casos, una ruta adecuada para la gestión de los problemas educativos.

Por otro lado, los hallazgos investigativos que obtuvimos en la excavación del siglo XX, de manera específica en su segunda mitad, exponen una lógica educativa (también aparentemente incuestionable en la época) en la que el rol de agenciar y disponer de la enseñanza es propio y exclusivo de la escuela, con el maestro como principal y único transmisor de conocimiento, con un sujeto aprendiz tipo tabula rasa moldeable primordialmente por la memoria y entrenable para ser un buen ciudadano alfabetizado, obediente, dócil, limpio, civilizado en pro de la productividad y el desarrollo del país. Si examinamos algunos trabajos sobre las características de la escuela como institución de formación del sujeto moderno (Narodowsky, 1994; Narodowsky, 1999; Dubet, 2007) encontramos que la escuela, por lo menos hasta comienzos del siglo XX, se caracterizó, entre otras cosas, por privilegiar aspectos sustantivamente distintos a los que hoy consideramos fundamentales.

En la escuela tradicional, el disciplinamiento, la normalización, el control, la vigilancia y la homogenización constituyeron el tipo de sujetos y prácticas; a saber, en la escuela moderna, los individuos eran más considerados como miembros de una nación que como sujetos con necesidades e intereses particulares miembros de una comunidad. En consecuencia, la escuela moderna estaba estructurada alrededor del principio de homogeneidad y

procuraba que todos los estudiantes, independientemente de su procedencia social, dominaran un conjunto similar de saberes y conocimientos. Por lo demás, la organización interna de la escuela, en términos de tiempos y grados, pretendía materializar, precisamente, ese principio universalista según el cual todos debían aprender todo.

En lo que concierne al aprendizaje propiamente dicho, hay evidencias que indican que, por lo menos hasta mediados del siglo XX, existían en Colombia dudas acerca de la educabilidad de ciertos grupos poblacionales (Yarza et Rodríguez, 2007). Sin embargo, actualmente parece haber un consenso más o menos general en que la capacidad de aprendizaje es una característica constitutiva de la especie humana (Noguera, 2012) y que por tanto, todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, físicas y psicológicas, pueden aprender.

Entonces el afán de la escuela de evitar al aprendiz en algún momento considerado como foco de contagio, delincuente, idiota o ineducable, se traspapela hoy entre el afán de acoger ese individuo y responder a sus necesidades e individualidades. Aquella educación, en algún momento en estrecha relación con la escolarización, reservada sólo para algunos (los educables) y delimitada en específicas prácticas, actores e instituciones, hoy está posicionada como un imperativo para todos (pública, gratuita, obligatoria, para todos), incluso por fuera de la escuela, difundida de diversas maneras y en por un sinfín de medios.

Ahora bien, el contraste entre la actualidad y el siglo pasado, tiene un matiz paradójico, contradictorio o antagónico, lo que nos hace sospechar de su lógica, linealidad u orden. La sospecha parecería radicar en que los hallazgos de una época y otra no podrían ser explicados bajo una lógica evolutiva, lineal, coherente o consecuente, pareciera más bien que los rastros hablan de sujetos, prácticas e instituciones diferentes que se configuraron por determinadas batallas, tensiones y fuerzas de manera determinada en cada época.

Frente a las demandas tecnológicas, comunicativas y productivas del mundo actual, la escuela de la lógica tradicional de mitad de siglo estaría limitada, impotente, obsoleta, simplemente porque su lógica emergió de otras condiciones y otros fines, por tanto las batallas que configuraron la actualidad

en lo social, político y económico replantearon también cómo, qué, quién, a quién y en dónde enseñar. El cómo, haciendo referencia a un sinfín de propuestas hacia la creatividad, divergencia y aprendizaje significativo; el qué, proponiendo como contenidos aquellos conocimientos aplicables de manera directa a las necesidades del contexto (relacionados con la emergencia del discurso de las competencias); el quién, rompiendo de manera tajante con la idea antes incuestionable del maestro como único transmisor de conocimiento y reconociendo la internet, la televisión, los amigos, el vecino como sujetos pedagogizantes y formadores; el quién dirigido al sujeto aprendiz, propone la obligatoriedad y gratuidad de la educación para “todos” en contraste con la ya acostumbrada idea del educable y el no educable; y finalmente el dónde, posicionando al aprendizaje como una acción natural del sujeto más allá de la escolarización, del libro, del tablero, del alfabeto, de la ciudad y del cuaderno.

En ese escenario no hay otro camino que batallar con los acostumbrados fines y lógica de aquella escuela, invitar a otros actores, romper con los muros del aula y guardar en los anaqueles la transmisión memorística, para legitimar otros discursos, otras representaciones del sujeto y nuevas formas de dominación y gobierno: la pedagogización de la vida, las pedagogías activas, el conocimiento aplicable, las competencias, los discursos de inclusión, la democratización en el aula, la flexibilidad curricular. La tensión y lucha se anida en que estas propuestas emergentes no coinciden con la estructura, racionalidad, lógica y funcionamiento de la escuela

A lo largo del documento se expondrán hallazgos específicos en las fuentes primarias que develarán de manera más explícita algunos de estos asuntos, que finalmente protagonizan debates contemporáneos en el campo de la educación, pero como ejercicio introductorio aquí es impreciso preguntarnos: ¿por qué se dan los cambios?, y aunque esta pregunta no tendrá respuestas contundentes o incuestionables, sí debemos dejar claro que las relaciones que la generaron son complejas, multidimensionales, desorganizadas, ilógicas y dependen de las luchas y batallas que en la época determinada se han dado entre discursos, cultura, costumbres, políticas, sujetos, instituciones, prácticas.

Álvarez (2001) postula como mínimo cuatro diferentes campos cuyas confluencias determinan esas transformaciones: el campo de lo político, las

organizaciones sociales, las formas de comunicación y de producción del conocimiento, y la economía.

De manera particular en este trabajo de grado, el punto clave será excavar las continuidades, rupturas y procedencias en ese proceso de transformación de lo educativo identificado desde el siglo XX en nuestro país, desde la tendencia de la escuela a responder a las costumbres sociales hasta la de responder de manera imperativa a las demandas del niño, la familia y las necesidades de aprendizaje.

Desde una perspectiva histórica se pretende aportar a la comprensión de las transformaciones en el sistema educativo en Colombia en el último siglo y en particular, constituye nuestro esfuerzo de comprender cómo hemos llegado a pensar que la escolarización es la alternativa educativa más apropiada para incrementar las oportunidades sociales de los distintos grupos poblacionales; que la diversificación curricular es la forma más efectiva de garantizar condiciones de equidad al interior del sistema educativo; que las familias son quienes tienen la mejor perspectiva para definir el tipo de formación que los niños, niñas y jóvenes necesitan y que la oferta educativa debe ajustarse a las demandas de formación de estudiantes, familias y comunidades.

Simultáneamente, el rastreo debe ampliar para los investigadores la posibilidad de describir y comprender el campo de fuerzas a partir del cual se ha configurado, en los últimos sesenta años, nuestra forma de pensar, nombrar y resolver los problemas educativos al problematizar el papel del educando, del educador, de la escuela, del estado, etc. Por la naturaleza del corte investigativo de tipo arqueológico, se tuvo la precaución e interés de no proponer verdades, porque la realidad misma está entre comillas. La apuesta fue más bien ampliar las posibilidades de comprensión incidiendo de manera directa con el desarrollo conceptual propio como fin investigativo a partir de la identificación de condiciones de emergencia de los enunciados.

Ahora bien, metodológicamente, el rastreo de estas procedencias lo realizamos a partir de la identificación de regularidades discursivas en un archivo documental conformado por más de mil artículos de prensa, publicados en el país, en el periodo de referencia del estudio. En lo que concierne a la composición del archivo documental, es pertinente hacer algunas precisiones. En su mayoría, las fuentes primarias que integran el archivo son artículos de

prensa publicados en el periódico *El Tiempo*, desde la década de los años cincuenta, hasta la primera década del siglo XXI. Adicionalmente, es importante señalar que la mayor parte de los artículos de prensa incluidos en el análisis son columnas de opinión y editoriales.

Esta decisión de trabajar con los artículos de prensa y de trabajar principalmente, aunque no exclusivamente, con columnas de opinión y editoriales, obedece a varias razones. En primer lugar, se trabaja con artículos del periódico *El Tiempo*, porque actualmente se encuentran disponibles en internet casi la totalidad de los números que fueron publicados en el periodo que comprende el estudio. En segundo lugar, se trabaja con prensa porque se parte de un supuesto según el cual la configuración del discurso está más ligada con condiciones sociales de posibilidad que con planes o proyectos agenciados por individuos o por un determinado partido político. En tercer lugar, se eligió trabajar con columnas de opinión y con editoriales, porque en este tipo de escritos periodísticos se ponen en escena los debates sociales sobre el campo de la educación, se evidencian con particular claridad los elementos que estructuran el discurso social sobre la educación.

La decisión de conformar el archivo con documentos publicados a partir de la década de los años cincuenta se sustenta, entre tanto, en planteamientos realizados en otros trabajos (Martínez Boom et al, 2003; Martínez Boom, 2004; Álvarez, 2007) donde se señala que, a mediados del siglo XX, se producen cambios sustantivos en la forma de hablar y entender la educación en Colombia; cambios que, entre otras cosas, terminaron por posicionar la escolarización de la población como un imperativo.

Como su finalidad es describir dichas regularidades enunciativas y rastrear líneas de fuerza que coadyuven a la comprensión del conjunto de relaciones a partir de las cuales se configura el discurso educativo en el periodo estudiado, no se rastreó en término de causas, consecuencias u origen de los debates sociales y educativos contemporáneos, sino más bien, se pretendió dar cuenta de las características del discurso, de aquello que caracteriza la forma de hablar sobre la educación en el país.

La elección de la arqueología como referente metodológico, obedece, entre tanto, a dos razones fundamentales. La primera de ellas es que consideramos necesario y pertinente comprender los problemas y las discusiones educativas

contemporáneas desde una perspectiva histórica. Entre otras cosas, porque la perspectiva histórica permite identificar las redes de relaciones en las que estos problemas están inscritos y contrarresta, en muchos casos, la posición apocalíptica a partir de la cual nos aproximamos a ellos.

La segunda razón es que las nociones metodológicas propias de la investigación arqueológica permiten identificar cambios y continuidades en la manera de entender la educación y de nombrar sus problemas. En las siguientes páginas buscamos identificar cambios y continuidades en el discurso educativo, partiendo de las siguientes preguntas derivadas del andamiaje analítico de la arqueología:

- a) ¿En torno a qué debates sociales se hacen visibles los problemas educativos?
- b) ¿Quiénes son los actores autorizados para definir, nombrar y plantear soluciones a los problemas educacionales?
- c) ¿En qué posición se ubican los actores del sistema educativo con respecto a los saberes que se consideran indispensables para abordar los problemas educacionales?
- d) ¿En qué ámbitos institucionales se produce el conocimiento para orientar los procesos educativos?
- e) ¿Cuáles son las teorías, nociones y conceptos que se usan para pensar los problemas educativos?
- f) ¿Cuál es el lugar del discurso educativo en relación con los discursos que le son contemporáneos?

Por lo demás, para cumplir con el propósito de la investigación explicamos, en primer lugar, la forma como se entienden, en el marco de la investigación, nociones metodológicas que sirven de base para el análisis del archivo documental; en segundo lugar, presentaremos tres capítulos en los cuales se exponen los principales resultados de la revisión documental y, finalmente, en el capítulo de conclusiones, intentaremos describir arqueológicamente los rasgos del discurso educativo en Colombia en los últimos sesenta años, contrastando los resultados obtenidos en la investigación con los resultados obtenidos en otras investigaciones sobre el mismo periodo. Finalmente, en el epílogo, intentaremos señalar los principales cambios y continuidades del discurso educativo, identificados a lo largo de la revisión documental.

Implicaciones metodológicas: hacia una aproximación arqueológica al discurso educativo.

“El análisis arqueológico individualiza y describe unas formaciones discursivas. Es decir que debe compararlas, oponer las unas con las otras en la simultaneidad en que se presentan, distinguirlas de las que no tienen el mismo calendario, ponerlas en relación, en lo que pueden tener de específico, con las prácticas no discursivas que las rodean y les sirven de elemento general”

Michel Foucault. La arqueología del saber.

“Un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que se encuentra así especificada: el dominio constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto de cientificidad (...) un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (...) un saber es también el campo de coordinación y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (...) en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”

Michel Foucault. La arqueología del saber.

Realizar un estudio sobre el campo de la educación en Colombia desde una perspectiva arqueológica, implica tener en cuenta un conjunto de referentes en el análisis histórico. En este capítulo se presentan sintéticamente estos referentes y, simultáneamente, se precisan los alcances y límites de una aproximación arqueológica a las prácticas discursivas.

Referentes metodológicos:

Abordar desde una perspectiva arqueológica el campo del discurso educativo implica preguntarse por las condiciones que hacen posible hablar de una determinada manera sobre la educación en unas coordenadas espacio-temporales particulares. La identificación de estas condiciones de posibilidad implica, a su vez, realizar un esfuerzo por determinar cuál es la especificidad del discurso, cuál su historicidad, en últimas, cuál es ese conjunto de relaciones entre enunciados que lo configura.

En efecto, en el marco de este trabajo de investigación se toma como punto de partida el discurso mismo. En términos esquemáticos, esto supone identificar relaciones y encadenamientos entre el conjunto de elementos que configuran una determinada práctica discursiva, en un presente determinado, con el fin de dar cuenta de su especificidad e historicidad.

La investigación arqueológica se orienta, entonces, hacia la descripción de homogeneidades enunciativas, en ella se pone el énfasis en la identificación del conjunto de reglas a partir de las cuales se produce el discurso en un momento histórico particular, entendiendo el discurso como un “conjunto de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1970: 181).

Partiendo de estas consideraciones, no se tomaron como ejes de análisis los cortes y agrupamientos tradicionales que han orientado algunos de los estudios históricos sobre el campo de la educación en el país, sino que, más bien, se intentó construir un archivo documental amplio que permitiera identificar el conjunto de relaciones que regulan y dan cuerpo a la producción discursiva sobre el campo educativo en Colombia, en los últimos sesenta años.

En ese orden de ideas, se puede afirmar que en el análisis arqueológico se busca describir las regularidades que hacen posible la aparición, en un período determinado, de un conjunto de enunciados singulares que obedecen a unas mismas reglas de formación; en últimas, describir aquello que Foucault (1970) denomina formaciones discursivas.

La descripción de esas formaciones discursivas implica, en primer lugar, reconocer el juego de reglas que hacen posible, en una época particular, la aparición de los objetos, entendiendo estos como aquello a lo que se refiere el discurso: los objetos del discurso. El análisis del proceso de formación de los objetos se realiza teniendo como referentes tres nociones metodológicas (Foucault; 1970: 65-81): las superficies de emergencia; las instancias de delimitación y las rejillas de especificación o diferenciación.

En el marco de la investigación, se entienden las *superficies de emergencia* como un campo de fuerzas en el que se hacen visibles determinados problemas educativos; las *instancias de delimitación* como aquellas instancias a partir de las cuales se nombran, aíslan, recortan y designan los objetos y *las rejillas de especificación o diferenciación*, como aquellas rejillas que permiten determinar la singularidad de los objetos.

La descripción de las formaciones discursivas requiere, en segundo lugar, dar cuenta de las modalidades enunciativas, de la manera como se habla sobre el objeto. Para ello se toman como referentes tres nociones metodológicas:

estatutos de sujeto, ámbitos institucionales y posiciones de sujeto (Foucault, 1970: 82-90).

En el marco de este estudio, los *estatutos de sujeto* se entienden como las reglas a partir de las cuales se define quién está autorizado para hablar o quién es el portavoz legítimo de un discurso; los *ámbitos institucionales* como aquellos lugares en los que se produce la verdad sobre el objeto en un momento histórico determinado y las *posiciones de sujeto* como los lugares desde los cuales el individuo percibe o se aproxima a la información que se considera valiosa en una formación discursiva determinada.

En tercer lugar, para describir una formación discursiva es necesario dar cuenta de la manera como se producen en ella los conceptos. Analíticamente, esto implica tomar como referentes nociones metodológicas tales como: campo de presencia, campo de concomitancia, dominio de memoria, dominio de validez, dominio de normalidad y dominio de actualidad (Foucault, 1970: 91-104).

Describir la forma como se producen los conceptos en una formación discursiva implicaría, entre otras cosas, intentar determinar:

- a. qué enunciados formulados en otra parte se repiten en un discurso como una verdad admitida (campo de presencia);
- b. qué enunciados pertenecientes a discursos totalmente diferentes, actúan entre los enunciados estudiados (campo de concomitancia);
- c. qué relaciones de filiación, génesis, continuidad o discontinuidad se establecen en el discurso con enunciados que no son ya admitidos (dominio de memoria);
- d. a partir de qué criterios se puede juzgar la verdad o el error de una proposición (dominio de validez);
- e. a partir de qué criterios se excluyen ciertos enunciados como no pertinentes para el discurso, como marginales o como no científicos (dominio de normalidad);
- f. cuáles son los problemas que se consideran nuevos y cuáles los antiguos (dominio de actualidad).

En cuarto lugar, describir formaciones discursivas exige analizar el campo de posibilidades estratégicas en el cual se inscribe un discurso para, luego, a partir de este análisis, poder establecer por qué algunos temas adquieren en dicho

discurso mayor visibilidad que otros; cuál es el papel del discurso en relación con los discursos que le son contemporáneos (*economía de la constelación discursiva*) y cuáles sus apropiaciones en el campo de las prácticas no discursivas (Foucault, 1970: 105-116).

Los resultados que presentamos en los siguientes capítulos describen el discurso educativo en Colombia en términos arqueológicos y, en esa medida, representan un esfuerzo deliberado por identificar formaciones discursivas, por dar cuenta de las reglas que definen, en unas coordenadas espacio-temporales, la formación de los objetos, las modalidades enunciativas, los conceptos y las estrategias.

Implicaciones del uso de la arqueología en el análisis del discurso educativo:

Una investigación de carácter arqueológico tiene como objetivo principal la identificación de formaciones discursivas, de articulaciones entre objetos, modalidades enunciativas, conceptos y estrategias, partiendo, fundamentalmente, del análisis de un archivo amplio compuesto por fuentes primarias.

La arqueología tiene entonces algunas diferencias con las investigaciones realizadas en el ámbito académico en general y con las investigaciones históricas en particular: no parte ni intenta probar una hipótesis sobre los elementos que caracterizan el discurso; no parte de un marco teórico sobre las características del período a analizar y se apoya, fundamentalmente, en el análisis de fuentes primarias. En la arqueología no se toman como punto de partida hitos históricos o legislativos. Por el contrario, entre sus propósitos está la definición de periodizaciones a partir de la revisión exhaustiva del archivo.

En términos esquemáticos podría afirmarse que el propósito de esta investigación es ampliar la mirada sobre el proceso de configuración histórica del campo discursivo de la educación en Colombia: poner sobre la mesa las evidencias que surgen a partir de la revisión del archivo; proponer nuevas periodizaciones teniendo en cuenta la identificación de regularidades discursivas y, finalmente, establecer conclusiones sobre las permanencias y discontinuidades en la manera como se objetiva, se habla, se conceptualiza y se apropia el discurso educativo en nuestro país.

CAPÍTULO I.

Higiene, productividad y paz: rasgos del discursivo educativo en Colombia (1950 - 1970)

“La batalla contra la ignorancia es una de las maneras, la más completa y plausible, de emancipar al campesino de ancestrales servidumbres odiosas y de dignificar las horas de su vida. A través de la educación se pueden mejorar los sistemas de cultivo, corregir las fallas de higiene, dotar a las gentes de un nivel de conocimientos menos precarios que le permita por consiguiente cambiar y elevar las condiciones de su salario.”
El Tiempo, enero 7 de 1955

“Porque es preciso llegar al convencimiento de que el excesivo analfabetismo de nuestras gentes, no sólo es una lacra que nos avergüenza ante los demás pueblos del continente, sino también un peligro para la paz social y una traba poderosa que retarda y hace imposible el desarrollo de la cultura popular, de las industrias nativas y de la prosperidad económica del país (...).”
Pérez, abril 17 de 1955

“Nuestros muchachos de escuela primaria no sólo necesitan alfabeto sino orientaciones generales de cultura – y de higiene- sin las cuales todo empeño educativo resulta incompleto (...). Alfabeto y jabón podría ser un sencillo aforismo en las aulas de aldea y en nuestras escuelas rurales”
El Tiempo, enero 28 de 1960

“Yo suelo a veces pensar en que la educación es lo que hace crecer los miembros del cuerpo de la patria (...) para poder hablar de desarrollo es necesario que todas las partes de una sociedad crezcan armónicamente. Cuando no crecen armónicamente, no hay desarrollo (...) Lo mismo ocurre con los pueblos. Cuando no crece sino una parte de ellos, es un pueblo anormal. Para que haya desarrollo se necesita que crezca todo el pueblo, que crezcan los que dirigen, los que trabajan, las esferas intermedias que se perfeccionan en su productividad y en su habilidad, en el campo y en la ciudad”
Lleras Restrepo, febrero 25 de 1965

Este capítulo presenta una descripción del campo discursivo de la educación en Colombia, entre 1950 y 1980. Con fines analíticos, se realiza, en primer lugar, una descripción de cada uno de los elementos que componen la formación discursiva identificada - objetos, modalidades enunciativas, nociones y estrategias- para luego describir cómo, en la práctica discursiva, se articulan cada uno de estos elementos.

La superficies de emergencia: higiene, paz, productividad y urbanización.

La revisión de los artículos de prensa publicados en Colombia en el periodo de referencia, permitió identificar, por lo menos, cuatro superficies en las que

emergen o se hacen visibles las discusiones sociales sobre la educación: la productividad, la paz, la higiene y el proceso de urbanización.

En primer término, las discusiones sobre los asuntos relacionados con el crecimiento económico y la industrialización, ponen en el centro del debate social el problema de la productividad. Surgen entonces interrogantes sobre cómo incrementar la producción agrícola para enfrentar el problema de la explosión demográfica; cómo transformar las técnicas tradicionales de producción de la población rural o cómo formar los recursos humanos requeridos por el sector industrial. Y, simultáneamente, en el seno de esta preocupación por la productividad, se configura una singular forma de relación entre la educación y la economía y una particular visibilidad de las poblaciones rurales y urbano-marginales.

En la editorial del periódico *El Tiempo* publicada el nueve de enero de 1955, se plantea lo siguiente al respecto:

El lacerante problema del hombre colombiano sigue siendo su ignorancia en sus diversos aspectos. Desconocimiento de la decencia para vivir, de los adelantos en el sistema de las siembras, de los progresos en la lucha contra los enemigos de la salud. Sólo a través de la educación y de las energías y dineros que a ella se consagren puede aliviarse el estado de cosas.

Entre tanto, en una columna publicada en el mismo periódico en el año de 1970, se señala lo siguiente:

En el fondo, la cuestión del desarrollo no es otra cosa que la de encontrar la forma de que cada hombre pueda producir más. Y esto ya no es un problema exclusivo de planificadores económicos ni de programadores políticos, sino también de educación. Hacer una escuela que produzca productores al más alto nivel posible. (Uslar Pietri; 1970, Julio 14).

En las discusiones sociales sobre la productividad se hacen visibles, también, dos de los temas educativos característicos del período estudiado: la falta de orientación profesional de los bachilleres y la necesidad de crear una formación técnica de nivel medio. Con respecto al asunto de la orientación vocacional o profesional, son particularmente ilustrativos los planteamientos expuestos en estas dos columnas de opinión:

Ignoran muchos estudiantes que existen carreras intermedias en las cuales hay notoria falta de adeptos, fenómeno este que está perturbando toda la maquinaria socio-económica a causa de la falta de los mandos medios y de ese factor de enlace y ejecución que dichos mandos representan en la estructura dinámica de nuestra economía. (Vivas; 1973, enero 2)

(...) el problema de la educación es uno de los más agudos (...) No se trata solamente de multiplicar las aulas para albergar una mayor cantidad de estudiantes. Se necesitan más y mejores profesores; se necesita conocer mejor el país para orientar al alumno hacia la profesión que al país le hace falta (...) actividades que no tienen la categoría de las profesiones tradicionales no atraen a los muchachos, porque no les dan status. Y esas son las que necesita más el país. (Nieto de Samper; 1975, enero 26 de 1975)

En estos planteamientos, por lo demás, es posible identificar dos de las ecuaciones sociales más importantes del período: a) para que el país progrese, para que haya desarrollo, para que la industrialización sea una realidad, los intereses formativos de los estudiantes deben estar alineados con los intereses de la nación. b) Lo que se enseña en las escuelas, la educación promovida por el Estado, debe contribuir de manera directa al desarrollo económico del país.

Paralelamente al debate sobre la productividad se identifican dos asuntos de especial relevancia social: el problema de la higiene y el problema de la urbanización. Con respecto al primero, la higiene, se establecen, especialmente en la década de los años cincuenta, unas relaciones particulares entre salud y productividad, por un lado, y entre higiene y educación, por el otro. De una manera esquemática, estas relaciones pueden describirse así: la mala alimentación y los malos hábitos de higiene producen un sin número de enfermedades que atentan directamente contra la productividad de la clase trabajadora y, por tanto, resulta indispensable, para el desarrollo de la economía, el papel que juega la educación en la transformación de hábitos improductivos.

Publicaciones de la época plantean lo siguiente al respecto:

La decantada incapacidad de nuestro obrero para el trabajo, no reside exclusivamente en su ignorancia, no reside ni mucho menos en su falta de alfabeto. Reside más que todo en su miseria fisiológica causada por su pésima alimentación, su total falta de vida higiénica (...) A un obrero nuestro, por el momento, le es mucho más útil una comida

racional balanceada que toda la ciencia que pueda contener la biblioteca del Congreso de USA. (Ignotus; 1952, diciembre 28).

En realidad, el cimiento de toda empresa patriótica destinada al mejoramiento de nuestro pueblo, ha de ser la atención de su salud. (...) Un pueblo enfermo, asediado por un sinnúmero de enfermedades que pesan sobre el nuestro por razón del clima, muy poco podrá hacer en el orden de la civilización y de la cultura. (*El Tiempo*; 1954, diciembre 12)

En particular, estas citas evidencian que la formación de hábitos ocupó un lugar preponderante en la teleología educativa del periodo. Educar era entendido, en esos términos, como un ejercicio orientado al mejoramiento de las condiciones físicas de la clase trabajadora.

El proceso de urbanización, emparentado tanto con los asuntos de la higiene como con la industrialización, contribuyó también a la configuración del régimen de visibilidad que caracteriza el campo de la educación en las décadas analizadas. La población obrera, ubicada en zonas urbano-marginales, es caracterizada en distintos escritos de la época como un grupo social carente de hábitos de higiene, ubicado en un medio social precario y por lo tanto, como un grupo peligroso, improductivo y sumido en la ignorancia:

Los barrios o barriadas obreros, construidos con los desechos de la urbe, albergan millares de niños sin alfabeto, desnutridos y enfermos. En Bogotá, una verdadera nube de infantes desparramados cae como langosta sobre los automóviles (...) en demanda de unos pocos centavos a cambio de vigilar el vehículo o limpiarlo con un plato sucio; a la salida de los restaurantes de lujo, de los teatros, de los cabarets, el ejercito de la infancia sin pan y sin escuela vigila y sigue, con gesto de mendigo, nuestros pasos. Y así en Cali, en Medellín, en Cartagena, en Barranquilla, en otras partes. (*El Tiempo*; 1954, febrero 7)

Porque el crecimiento de la ciudad, su población cada vez más heterogénea, la diversificación de las necesidades y de sus mismos recursos, se realiza de manera unilateral (...) Conglomerados étnicos, que forman en plazas o esquinas, en barrios o extramuros, abscesos y focos peligrosos, no pueden disolverse sino mediante una campaña de educación, tan intensiva como metódica. (*El Tiempo*; 1960, enero 30)

Así, en medio del pánico moral producido por las transformaciones sociales propias del proceso de urbanización, la escolarización adquiere una particular

relevancia. Separar los niños, niñas y jóvenes de su medio social se convierte en un imperativo para la garantía del orden social y la convivencia pacífica entre los distintos habitantes de las nuevas ciudades.

Finalmente, la revisión muestra la importancia del proceso de “rehabilitación social” en la configuración del discurso educativo, especialmente, a finales de los años cincuenta y comienzos de los años sesenta. Este proceso, en líneas generales, consistió en el diseño de un conjunto de estrategias para superar las fracturas sociales ocasionadas por la Violencia política de mediados del siglo XX y se concentró, principalmente, aunque no de manera exclusiva, en la integración de la población rural a la vida nacional.

Los vínculos entre el proceso de rehabilitación social y el discurso educativo se evidencian, de manera clara, en los siguientes pasajes:

Porque queremos actuar sobre la consciencia de los colombianos a fin de borrar de sus mentes (...) los viejos prejuicios partidarios que esclavizando nuestro espíritu nos lanzaron a la cruenta guerra fratricida es por lo que, en mi sentir, el frente nacional es toda una política pedagógica. Extirpar de nuestras consciencias las huellas ancestrales de nuestros odios políticos para sustituirlos por hondos sentimientos de comprensión solidaria, es nobilísima función educativa. (Vargas Rubiano; 1960, junio 8)

Urge que una consciencia de trabajo, de paz, que un instinto de fraternidad absorba gradualmente la sustancia nociva de la violencia. Y que ese sentimiento se forme – porque no hay otro camino- con los instrumentos de la cultura. Que poco a poco, con el alfabeto, desde el aula de la escuela rural, quede bien claro en los muchachos de las generaciones que ahora se inician, que ninguna forma de violencia, del desvío social, puede ser superior al de la armonía y al de la reconstrucción de una sociedad tranquila (...) Hay que lograr – por la educación- una terapéutica moral que destruya en el adolescente campesino el morbo que hoy lo desvía y lo aparta de la ley... (*El Tiempo*; 1961, enero 25)

Estas superficies de emergencia descritas y sus interrelaciones, permiten dar cuenta, en alguna medida, del régimen de visibilidad en torno al cual emergen los problemas educativos, desde comienzos de los años cincuenta hasta finales de la década de los años setenta. Este régimen se caracteriza, entre otras cosas, por la aparición de un conjunto de acciones orientadas hacia las poblaciones rurales y urbano-marginales, encaminadas a la transformación

de sus prácticas socio-culturales. Dicha transformación se agenció por la vía de procesos educativos, especialmente, aunque no exclusivamente, a partir de la implementación de estrategias masivas de escolarización.

Adicionalmente, es preciso mencionar que, en distintos escritos del período estudiado, la niñez es caracterizada como un grupo social maleable, carente de reflexión, abúlico, desamparado, desnutrido, enfermo y fácilmente influenciado por las condiciones del medio social. Lo anterior, se evidencia en el siguiente fragmento de una columna escrita por Agustín Nieto Caballero:

El niño es una consciencia moral en formación, pero no hay que olvidar que no tiene aún el discernimiento claro ni el poder de reflexión muy firme. El medio que lo envuelve determina, como por ósmosis, la orientación de su criterio. Nuestras palabras y actitudes –sobre todo éstas- ejercen sobre él un influjo preponderante. (Nieto Caballero; 1950 octubre 1)

Por lo demás, esta forma de entender la infancia legitima el proceso de escolarización masiva de la población: los niños, niñas y jóvenes son heterónomos y, por tanto, se requiere formarlos lejos de la influencia nociva que ejerce sobre ellos el medio social en el que viven.

Planeación, tecnocracia y Estado: a propósito de las modalidades de enunciación.

En este periodo la educación se concibe, fundamentalmente, como un asunto del Estado; de un Estado que goza de legitimidad para gestionar autónomamente los problemas sociales y para definir un horizonte formativo para la población:

De modo que el “pobre”, social y económicamente, lo es también y, con mayor razón, culturalmente (...) La democratización de la cultura –urgentísima, de primera necesidad- no puede realizarse sino por el Estado... (*El Tiempo*; 1958, septiembre 21)

Si el país adopta un programa de desarrollo económico para el tiempo inmediatamente venidero, tiene que dirigir necesariamente la educación a producir el tipo de científicos, técnicos y expertos que se encarguen de llevarlo a cabo con eficiencia. Ni la Universidad, ni las escuelas intermedias, pueden dejar el destino de la república a las

decisiones que toman con escasa madurez los bachilleres en el momento de determinar sus carreras y profesiones. (Lleras Camargo; 1962, enero 29)

Tal como lo evidencian estas citas, la educación adquiere en este período un carácter cada vez más público: son las decisiones de Estado y no las decisiones personales ni familiares las que garantizan la pertinencia y relevancia de los procesos educativo-formativos.

Este rol protagónico del Estado en la orientación de la educación tiene como correlato la pérdida relativa de legitimidad de la familia como agente educativo. En consecuencia, en este periodo se identifican tanto una actitud de desconfianza en torno a la idoneidad de los padres para formar adecuadamente a sus hijos, como una descripción del medio familiar como un ambiente nocivo para la formación de la infancia:

Las condiciones morales no vienen en la sangre, sino que se captan del ambiente humano, el cual lo constituye principalmente el hogar paterno o aquel que lo sustituya, reforzándose así las tendencias naturales con las que el niño nace (...) El temperamento, el carácter, la sensibilidad y la manera de reaccionar son manifestaciones que el niño copia del ambiente en el que vive... (Sánchez; 1955, enero 21).

En contraste, el medio escolar se define como el medio propicio para la formación de la infancia, en tanto permite aislar al estudiante de las condiciones sociales que afectan su salud física y mental y someterlo a un proceso de educación pública agenciado por el Estado. Entre otras cosas, al Estado se le otorga, en este período, la función de ejercer inspección y vigilancia sobre la formación impartida en las instituciones educativas de carácter privado.

Sobre este particular, algunas publicaciones de la época plantean lo siguiente:

Todo ser humano se impregna del medio en donde vive, máxime en las etapas de infancia y juventud. El medio ambiente de la escuela como del hogar es fuerza determinante de la personalidad. Ambiente de estudio ha de ser el de la escuela, es cierto, pero también importa que sea ambiente de rectitud, de justicia y de libertad,

dentro de un concepto de consciente responsabilidad. (Nieto Caballero; 1951, Diciembre 4).

La educación privada muestra, ya se sabe, dentro del cuadro general de la educación nacional, el porcentaje más alto, al menos en lo que atañe al nivel secundario. Ello supone precisamente un control permanente por parte del gobierno y una conducta por parte de sus gestores o propietarios. (*El Tiempo*; 1974, octubre 22)

En este contexto, la planeación es concebida como la principal herramienta o instrumento del Estado para llevar las riendas de la educación. La solución de los problemas educativos pasará entonces, en buena medida, por la producción, análisis y aplicación de información estadística sobre los procesos de enseñanza:

El planeamiento es una actitud. Ante un problema complejo, inmenso, cambiante y dinámico, como la educación, el Estado realiza un acto de reflexión: mide la magnitud del problema, determina los objetivos de la sociedad, considera los medios indispensables para realizarlos, arbitra los recursos y, adopta un plan y establece un sistema para cumplirlo. Para realizar este proceso el Estado utiliza las ciencias de la educación, las técnicas de la investigación social y los procedimientos modernos de la administración pública. (Nannetti; 1958, julio 13)

Los colombianos estamos en mora de remplazar la improvisación más o menos afortunada por la técnica, y la buena voluntad por la planeación, única posibilidad que existe para resolver los problemas económico-sociales, profunda y racionalmente, y para dar ese salto adelante en el nivel de vida de las clases populares y en la producción nacional que el país viene anhelando desde lejos. (Charry; 1959, abril 29).

Como consecuencia de lo anterior, la tecnocracia adquiere una posición privilegiada en la producción del saber sobre el campo educativo. En adelante, serán entonces los funcionarios del Ministerio de Educación quienes, lejos de las influencias partidistas y guiados por la información estadística producida por el Estado, definirán aquello que es importante aprender y la forma en que este proceso de enseñanza-aprendizaje se debe llevar a cabo en las escuelas:

Colombia tiene una oportunidad única en su historia (...) 12 años en los cuales la técnica podrá orientar y aconsejar en decisiones que plasmarán los destinos del país por muchas generaciones (...) Hay que dotar al gobierno y al sistema económico en

general, de medios adecuados y técnicos, sin consideraciones partidistas, para el acertado funcionamiento de una democracia en pleno Siglo XX, para que Colombia pueda enfrentarse con éxito a los agudos problemas de vida de todos los ciudadanos. (Peñalosa; 1957, agosto 11)

(...) el ministerio debe tomar cada vez más su papel de orientador y coordinador, para ejercer debidamente la dirección y vigilancia de la educación: tiene que ser la Oficina que elabore los planes esenciales y propicie su cumplimiento, y que esté capacitada para dar asesoría técnica eficaz a todos los que la necesiten. (Gómez Valderrama; 1965, enero 3).

En síntesis, la educación del país, por lo menos entre 1950 y 1970, se configura como un asunto del Estado; de un Estado que, apoyado en el saber especializado de un conjunto de funcionarios, utiliza la planeación, a escala nacional, como estrategia para la transformación de las prácticas educativas.

Ambiente social, higiene mental y capital humano: las nociones articuladoras.

La revisión de los artículos de prensa entre 1950 y 1980 permitió identificar, por lo menos, tres nociones que sirven de columna vertebral del discurso sobre la educación en este periodo: ambiente social, higiene mental y capital humano. Las primeras nociones – ambiente social e higiene mental – permiten articular los asuntos educativos con los problemas de productividad, convivencia social y urbanización, mientras que la noción de capital humano permite vincular el crecimiento económico con la acción educativa del Estado.

En efecto, los planteamientos educativos del periodo analizado gravitan sobre un supuesto básico: el ambiente social y familiar tiene una fuerte influencia sobre el ser humano. Por tanto, se consideraba indispensable avanzar hacia un proceso de escolarización de la población que permitiera al Estado, entre otras cosas, incidir sobre el proceso de formación de los hábitos y costumbres sociales, especialmente, de aquellos hábitos y costumbres que podían contribuir al mejoramiento de la salud, la productividad y la convivencia entre los distintos miembros de la sociedad.

En palabras de Agustín Nieto Caballero, uno de los más asiduos columnistas de la época:

Hemos visto que todas las fuerzas vivas que nos rodean ejercen influencia en nuestro espíritu: el paisaje, el diario, el cine, la radio, las manifestaciones callejeras que presenciemos, las pláticas y discursos que oímos, los libros que leemos, las amistades que frecuentamos. El medio ambiente educa o pervierte, forma o deforma. Jamás es indiferente (...) El niño, principalmente, recibe la marca de todo contacto: de lo bueno como de lo malo, de lo provechoso como de lo nocivo. (Nieto Caballero; 1950, septiembre 29).

Pero será la atmósfera física, espiritual y moral la que determine fundamentalmente la formación del carácter de una nueva generación (...) para educar lo primero es crear un ambiente favorable a la acción que queremos ejercer (...) Pero no hemos de olvidar que la escuela es sólo una parte del medio que ejerce influencia sobre el niño y el adolescente. La calle, el hogar, la iglesia, el estadio, los amigos son parte integrante y preponderante de este medio (...) Todos llevamos en nosotros mismos el sello del medio en que nos hemos formado. La sociedad en su conjunto es la escuela que mayor influencia ejerce sobre el individuo. (Nieto Caballero; 1955, enero 7)

La noción de higiene mental, entre tanto, refuerza la idea según la cual el ambiente en que transcurre la vida de las personas incide en la formación de su espíritu. Por asuntos de higiene mental, por ejemplo, no es conveniente que la niñez esté expuesta a la violencia intrafamiliar, a la delincuencia o a un conjunto de reglas que se oponen, de manera frontal, a las reglas en las cuales se sustenta el orden social:

Entendemos la higiene mental como el conjunto de normas tendientes a mantener el estado mental del hombre, dentro de los límites de la normalidad. Son parte de la higiene mental lo mismo el buen cine, los deportes adecuados, la música agradable oída en condiciones propicias, el arreglo oportuno de los conflictos familiares, como el color y la forma de los vestidos, la pintura de las paredes de la casa, la presentación de la comida, etc. (*El Tiempo*; 1950, mayo 17)

La intersección de las nociones de ambiente e higiene mental con las superficies de emergencia descritas más arriba – higiene, paz, productividad y urbanización – produce una manera particular de entender los procesos educativos que vincula, de manera estrecha, la educación con la formación de

hábitos: buenas prácticas de alimentación, buenas prácticas de cultivo, disposiciones adecuadas para la convivencia y para el desarrollo de las tareas educativas mismas:

Educación implica la formación de nuevos hábitos (...) Se trata de hacer de la escuela vocacional una unidad dinámica que le haga al campesino oportunas recomendaciones con relación al mejoramiento de sus cultivos, ganados, nutrición, higiene, mejoramiento de la vivienda y demás aspectos que se relacionan con el nivel de vida de la familia. (Cardona; 1955, enero 14)

Ligada a la noción de ambiente está la noción de adaptación. En el periodo analizado se considera que una formación integral es aquella que permite a las personas adaptarse al medio en el que viven; defenderse en él. Una ilustración de lo anterior se puede observar en el siguiente planteamiento:

Es muy difícil que prospere en la amplia medida indispensable la escuela primaria rural mientras no se adapte a su medio. Hoy, el medio campesino constituye un amplio registro que va desde las actividades elementales de la agricultura hasta las más complejas de la técnica de maquinización. (Vidales; 1961, enero 12)

La noción de capital humano se usa también de manera recurrente en el periodo estudiado, unida a las nociones de cultura técnica y recursos humanos. En conjunto, estas nociones conforman un eje que articula la oferta educativa con las demandas del mundo económico. De esta manera, con las conceptualizaciones en el campo de la teoría económica, la instrucción del trabajador irá adquiriendo un peso específico con relación a factores tradicionales de producción como el capital y los medios de producción:

El país necesita más producción y dicha producción no se consigue sino con más personal preparado. El desarrollo económico y por consiguiente el nivel de vida de los colombianos están condicionados al personal técnico que el país sea capaz de preparar. Sin personal técnico y administrativo no habrá desarrollo, y sin desarrollo estaremos condenados a vivir en las condiciones de los pueblos atrasados. (Convención Liberal; 1960, julio 13)

No hay un sólo campo sin deficiencia, una sola vía que se pueda transitar en los años venideros con éxito, con nuestros actuales recursos humanos. El porvenir de Colombia

depende de la preparación inmediata y de emergencia de una clase técnica numerosa, y de la más activa campaña educacional en todos los niveles, desde la escuela primaria hasta los estudios superiores. (Lleras Camargo; 1962, enero 29)

La noción de cultura técnica juega también un papel central en la forma de relación entre economía y educación característica de la época, produciendo un particular recorte o delimitación de aquello que se considera importante aprender. En la narrativa educativa de la época se identifica una tendencia a privilegiar el aprendizaje de oficios frente a otros tipos de aprendizaje:

Colombia necesita con apremio formar sus propios técnicos para las tareas del desarrollo inmediato y futuro. Nuestra juventud sale de los claustros un poco atiborrada de cosas o regularmente preparada para ciertas tareas científicas, pero es escaso el número de los que resuelven consagrarse a actividades más acordes con las urgencias del país (...) La otra cultura –la cultura técnica- vale tanto como la científica, si es que cabe esta distinción un poco arbitraria. Pero no sólo vale en el orden propiamente intelectual de su consideración, sino que significa más, acaso, como aporte al avance natural de un país nuevo que necesita incorporarse a la civilización si no ha de conformarse con ir siempre a la zaga. (*El Tiempo*; 1954, enero 21)

Un hombre puede vivir y aún prosperar sin saber deletrear titulares de los periódicos, firmando a ruego letras y escrituras; pero sin saber desempeñar un oficio, sin saber arar o colocar adobes con aplomo y bardar una tapia, se morirá de hambre y para vivir tendrá que convertirse en maleante o mendigo. (Caballero; 1959, mayo 16)

En suma, un número importante de las demandas educativas propias del periodo comprendido entre 1950 y 1980 gravitan en torno a un propósito de transformación de las prácticas culturales de la población: ya sea para difundir buenos hábitos de higiene, para mejorar las disposiciones para la convivencia o para poner a tono las prácticas de la población con los requerimientos del proceso de modernización.

Educación técnica, educación fundamental, educación para la paz, educación inicial y educación sanitaria.

En los decretos y políticas educativas de la época se pueden identificar un conjunto de apropiaciones del campo discursivo de la educación que hemos

descrito. En las consideraciones y justificaciones de los decretos del periodo, por ejemplo, se encuentran afirmaciones como las siguientes:

(...) la incultura es una de las raíces de la violencia y el desorden surgido en Colombia en los últimos años, y que es necesario impulsar una gran campaña de educación popular para contribuir a la consolidación y conservación de la paz. (Ministerio de Educación Nacional; 1966: Decreto 1830)

(...) es necesario formar técnicos agropecuarios de nivel medio e intermedio para incrementar la producción agropecuaria, especialmente de alimentos. (Ministerio de Educación Nacional; 1966: Decreto 603)

(...) la educación debe responder a la necesidad de recursos humanos que exige el desarrollo del país. (Ministerio de Educación Nacional; 1971: Decreto 1085)

En la revisión de los documentos de la época se evidencia, igualmente, el surgimiento de un conjunto de modalidades educativas estrechamente vinculadas a la formación discursiva descrita. Una primera modalidad es la educación técnica de nivel medio, que responde a las exigencias de incrementar la productividad y representa una apropiación de las nociones de recursos humanos, capital humano y cultura técnica:

Denomínese educación técnica industrial de nivel medio, a la enseñanza que, además de dar al alumno la formación integral para el correcto ejercicio de la ciudadanía, tiene el propósito de descubrir, encauzar y perfeccionar sus habilidades y aptitudes proporcionándole los conocimientos y el adiestramiento que lo capacite para ejercer una ocupación definida en el campo de la industria y para hacer estudios de nivel superior. (Ministerio de Educación Nacional; 1966: Decreto 718)

Una segunda modalidad es la educación fundamental, que constituye una apropiación de las nociones de ambiente y adaptación. Y, en la misma línea, se encuentra también la educación inicial que aparece, entre otras cosas, como resultado de uno de los planteamientos centrales del período: se debe distanciar al niño de su entorno familiar y formarlo en el ambiente controlado de la escuela:

El problema de la educación fundamental se encuentra ante todo en el método, y estriba no tanto en la enseñanza libresca (...) como en lograr el máximo rendimiento humano –espiritual y materialmente hablando- del medio en que el hombre ha de desenvolverse, aprovechando los conocimientos experimentales para aumentar la eficacia de su acción. (De Benito; 1950, mayo 7 de 1950)

El niño va al colegio a instruirse, en busca de una cultura, pero en realidad lleva ya los rasgos fundamentales de su educación, sobre la que poco influye el maestro. De ahí la importancia de una buena educación inicial, porque de los defectos en la misma, dependen los vicios que luego se tornan posiblemente en la acción delictiva. (Fernández; 1965, febrero 18)

Una cuarta modalidad es la educación sanitaria. En ella, se evidencia claramente la asociación entre educación y formación de hábitos. Y, finalmente, una quinta modalidad es la denominada educación para la paz, en la cual la educación se vincula con los asuntos relacionados con la convivencia y la rehabilitación social de la población que habitaba en las zonas afectadas por la Violencia:

Para nosotros, hoy por hoy, lo fundamental es coordinar la acción escolar con la de las autoridades de higiene, sin olvidar que las necesidades de la salud se inician desde que se nace, y se continúan hasta la muerte, y que lo lógico es actuar cuando el niño no ha recibido los impactos de una mala salud, y cuando es acto para adquirir fácilmente hábitos (...) en salud pública no es la verdad la que nos liberta de los males, sino sencillos hábitos adquiridos desde la infancia, y de ahí que las grandes transformaciones de la higiene, deban partir de la transformación de la escuela en salud y saneamiento. (Vargas Cuéllar; 1950, septiembre 15)

Aún más: frente al largo desfile de tragedias políticas que ha vivido el país, consideramos que la escuela debe ser un instrumento de desintoxicación. La materia más importante para los jóvenes de hoy ha de ser el culto a la fraternidad, el estudio de las fórmulas que hagan posible la sólida convivencia de todos nuestros compatriotas, el propósito de no luchar contra nadie, sino por algo o por alguien, es decir, que la escuela sea una laboratorio de construcción y no un campo de destrucción. (*El Tiempo*; 1954, noviembre 23)

CAPÍTULO 2.

Democratización social, ciudadanía crítica y medios de comunicación: rasgos de un discurso emergente (1970-1990)

“Educación y democracia son vasos comunicantes. Nadie puede vivir plenamente en la segunda, si carece de la primera. Por lo tanto la educación debe bajar al pueblo, incorporarse a su vida, en el mismo torrente circulatorio de su sangre. Este es un problema de auténticas savias nacionales. Un esfuerzo, a largo tiempo, para mejorar la condición del hombre nuestro y obtener el aporte de sus grandes energías creadoras”
Rodríguez, marzo 10 de 1965

“La política tiene que ser garantía de la paz social, que solo se alcanza con libertad y justicia económica (...) He aquí la alternativa: participación o ruina, participación o dictadura”
Arango, octubre 4 de 1974

“A mayor secreto en el proceso de toma de decisiones mayor poder de las autoridades; a mayor información sobre el proceso decisorio más posibilidades de participación y más oportunidades de influencia por parte de los ciudadanos y de los grupos interesados en tener una voz en los asuntos públicos. La relación entre información y democracia es directa (...) Es apenas natural, entonces, la lucha contemporánea por el derecho a la información”
Cepeda, octubre 4 de 1982

“Para que exista una verdadera democracia debe haber auténtica libertad. Paralelamente con el aumento de la libertad para elegir, es indispensable que se mejore el grado de educación de la ciudadanía. Los términos libertad, educación y participación están íntimamente ligados ¿Qué se gana con que exista libertad de escoger entre distintas alternativas si el pueblo no está suficientemente educado? ¿Qué elección puede hacer una persona si no sabe las alternativas que se ofrecen?”
Lozano, octubre 15 de 1983

En este capítulo se presenta la descripción de los rasgos centrales del discurso educativo que se configura en Colombia entre 1960 y 1990. En primer lugar, se caracterizan las superficies en las que se hacen visibles las problemáticas educativas de la época; en segundo lugar, se precisan las características del modelo de gestión de los problemas educativos en el período estudiado; en tercer lugar, se presentan algunas nociones que organizan el campo educativo de referencia y, finalmente, se presentan algunas apropiaciones estratégicas del discurso educativo descrito.

Democracia, crisis del proceso de modernización y medios de comunicación social.

La revisión de prensa permitió identificar que, desde la década de los años sesenta y hasta finales de la década de los años ochenta, los problemas

educativos se hacen visibles a partir de, por lo menos, tres superficies de emergencia: el proceso de democratización social, la crisis del proceso de modernización y la ampliación de los usos sociales de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Tal como lo evidencian las citas que introducen este capítulo, la revisión del archivo documental permite identificar filiaciones entre los procesos de democratización social y la configuración del discurso educativo. De manera esquemática, se asume que para materializar los principios de la democracia es indispensable ampliar la capacidad de todos los ciudadanos de participar en las discusiones públicas y en las decisiones que los afectan, entendiendo que esta capacidad debe ser desarrollada a través de la educación:

El problema esencial de un país es el problema educativo. Sin educación no puede haber democracia política ni democracia económica. No puede haber democracia política porque la ciudadanía, y por ende el poder constituyente originario o primario de que teóricamente es titular el pueblo, sólo puede ser ejercido racionalmente por sujetos educativamente responsables, sabedores de por qué y por quién votar. (Vargas; 1960, junio 8)

Esta relación entre democracia y educación, además de visibilizar el papel de la educación en la formación de una ciudadanía crítica, asigna una posición nueva a la población en relación con el Estado: ésta no es concebida solo como beneficiaria de sus programas sino también como encargada de regular o ejercer control sobre la acción estatal y, en esos términos, adquiere, en alguna medida, responsabilidad sobre las decisiones públicas.

Los asuntos educativos se hacen visibles también, en esta época, en el debate social en torno a los límites del proceso de modernización. Aunque en buena parte de la década de los años sesenta predomina el optimismo en torno al desarrollo y el papel de la economía en la transformación de la sociedad, se comienza a percibir una consciencia sobre sus alcances y límites y, por esta vía, una demanda hacia el mundo educativo en términos de la necesidad de una formación ético-política, humanística, que permita al ciudadano tomar consciencia de las implicaciones sociales del uso de la ciencia y la tecnología:

Para nadie es un misterio que la técnica, a medida que conquista nuevos campos, hace un lado al hombre o simplemente lo deshumaniza (...) los prodigiosos descubrimientos científicos, la explotación de las fuerzas naturales, han desbaratado el arduo trabajo del hombre para edificar un mundo a su medida (...) El hombre de Occidente, al avanzar prodigiosamente en el campo científico, se olvidó de rescatarse a sí mismo, de salvar del fuego su propia imagen. (Rodríguez; 1970, junio 1)

Hoy debemos reconocer que la formación humanística, el permitirle entender las diversas culturas, sitúa mejor al hombre en el mundo y ante la historia, le suministra mayores elementos de juicio para apreciar los fundamentos éticos de cada propósito social y agudiza su sentido de la sensibilidad y la solidaridad. (Turbay; 1980, noviembre 28).

Asimismo, se identifica en estas décadas una articulación entre el campo educativo y el campo de las tecnologías de la información y la comunicación. Por una parte, emergen nuevas demandas hacia el mundo de la educación en términos de la necesidad de que éste provea referentes a los estudiantes para seleccionar y evaluar críticamente la información que circula ampliamente en los medios masivos de comunicación. Por otra parte, los medios son vistos como un recurso estratégico para incrementar las posibilidades de acceso a la educación de grupos marginados, como agencias educativas:

El periódico, la radio, el cine, la televisión, las asociaciones populares constituyen instrumentos de educación, que ahorran esfuerzos y poseen eficacia indiscutible. Pero, para aprovecharlos correctamente, es necesario procurarse sistemas que los orienten en el sentido deseado. De otro modo, tuercen sus metas y se convierten en un peligro público. (Socarrás; 1975, abril 9)

La informática significa la posibilidad de tener a disposición una cantidad ilimitada de datos, históricos y actuales, los cuales se pueden masajear o transformar en otros con algún significado lógico para el que los utiliza. (Santos; 1983, febrero 21)

Por lo demás, estos asuntos educativos adquieren visibilidad en un escenario en el cual comienzan también a ser reconocidos socialmente nuevos atributos de la infancia y, con ellos, nuevos requerimientos para los procesos de enseñanza. Sobre este particular, resultan especialmente ilustrativas las

siguientes citas donde se ofrecen recomendaciones a los padres de familia sobre la educación de sus hijos:

El deseo de descubrir cosas nuevas es la fuerza que dirige y que está detrás de todas las acciones de un niño. Se le debe permitir que aprenda por medio de experimentar, se le debe animar a que explore y no se le debe castigar por sus errores o curiosidades. Como todo el mundo, el niño aprende a base de intentos y errores. (Hubbard; 1980, junio 13)

La función esencial de la educación consiste en ayudar a sus hijos a ser autónomos, capaces de tomar decisiones, de dirigir su vida, llegar ser iguales a sus padres, sus compañeros y amigos (...) Ya es hora de que los traten como adultos. (Llano; 1982, noviembre 28)

En conjunto, estas superficies hacen posible la configuración de un campo nuevo de demandas sobre la educación en el cual aparece la formación de ciudadanos críticos como un asunto prioritario. En primer lugar, porque esta formación faculta para asumir el nuevo rol otorgado a la población en relación con el Estado; en segundo lugar, porque habilita para evaluar los usos sociales de la ciencia y la técnica y, finalmente, porque permite valorar críticamente la información que circula por los medios masivos de comunicación.

Acción comunal y políticas horizontales: a propósito de las estrategias de gestión de los problemas sociales.

En estas décadas se observa también una reconfiguración del campo político, de la manera como se gestionan y resuelven los problemas educativos. En primer lugar, las comunidades adquieren una nueva posición; se les asigna un rol activo en el desarrollo social, en el manejo de los recursos con que cuentan y en el mejoramiento de las condiciones de vida. En esa misma dirección, se identifica también un cambio en el rol del Estado, a quien le corresponde, entonces, adelantar acciones para que los ciudadanos se empoderen y puedan contribuir a la solución de sus problemas:

Mientras las gentes no estén convencidas de que ellas mismas pueden solucionar sus problemas, de que su entendimiento, acción colectiva y voluntad de mejoramiento son

capaces de llevarles a una vida mejor, todo esfuerzo es perdido. He aquí uno de los sentimientos que deben acentuarse en las comunidades donde se quiere promover el desarrollo comunal (...) Los principios enunciados anteriormente se basan en los siguientes presupuestos: 1. Toda comunidad posee recursos materiales susceptibles de ser mejor empleados para beneficio común. 2. Todo miembro de la comunidad es un recurso humano. 3. Toda comunidad es capaz de elevar sus niveles de vida a base de esfuerzo propio y ayuda mutua. (De Rocha; 1965, julio 28)

En el plano educativo la tendencia es similar. Por un lado, se espera que las comunidades se integren al proceso educativo y que participen, incluso, en asuntos tan propios de las instituciones escolares como la organización del currículo. Por otro lado, se exige cada vez más a las escuelas rendir cuentas a las comunidades sobre las acciones que allí se adelantan. A propósito de lo anterior, un decreto publicado por el Ministerio de Educación Nacional, define de la siguiente manera el currículo:

conjunto planeado y organizado de actividades, en el que participan alumnos, maestros y comunidad para el logro de los fines y objetivos de la educación. (Ministerio de Educación Nacional; 1978, Decreto 1419)

Entre tanto, en una columna de opinión titulada “Los colegios no son soberanos” se plantea lo siguiente:

No puede ser que cuando el colegio no está de acuerdo con lo que los padres piensan, sean éstos los que tengan que plegarse ante quien, hay que repetirlo, está prestando, por reconocimiento del Estado, una función al servicio de la sociedad. No de sus propias creencias o intereses. (Samper; 1980, junio 8 de 1980).

En este mismo orden de ideas, se identifica en los escritos de la época una transición de un estilo de gobierno que privilegia la planeación central y la tecnocracia, un ejercicio vertical del poder, hacia un estilo de gobierno que se caracteriza por descentralizar progresivamente las decisiones y por introducir criterios diferenciales en el diseño de las políticas. En lo que concierne al ámbito educativo, el Estado implementa nuevas estrategias como el fortalecimiento de los esquemas de gestión local, extendiendo el uso de las ciencias administrativas, incluso, hasta los corredores mismos de las escuelas.

A nivel político y social se concibe, con mayor fuerza, que una buena administración de las escuelas puede contribuir a la solución de los problemas educacionales.

En cuanto a la descentralización de la administración educativa, resulta ilustrativa la siguiente descripción del programa *Mapa Educativo*, implementado por el Ministerio de Educación a comienzos de los años ochenta:

Se entiende como Mapa Educativo el programa de micro-planeación que a partir del estudio de la realidad local y con el propósito de alcanzar el desarrollo armónico de la educación, busca generar un proceso integrado de soluciones a la problemática educativa mediante el establecimiento de un sistema de planeación y administración que tiene como fundamento principal la organización y el funcionamiento de los Núcleos de Desarrollo Educativo y de los Distritos Educativos. (Ministerio de Educación Nacional; 1982, Decreto 181)

En cuanto al reconocimiento social de la necesidad de democratizar las actuaciones del Estado, un columnista de la época plantea lo siguiente:

El proceso de planeación en Colombia ha sido un ejercicio tecnocrático. Quiero decir que ha sido realizado sin hacer concesiones (o con muy pocas concesiones) a las necesidades sentidas de la población tal como aparecen expresadas a través de sus voceros políticos, sus organizaciones, o de las simples encuestas de opinión. (Cepeda; 1980, junio 2)

En este proceso de democratización de las actuaciones del Estado las necesidades de la población pasan entonces a ser consideradas como el centro de atención. Esto constituye un énfasis nuevo en el discurso educativo, sobre todo si se tiene en cuenta que en el contexto del proceso de modernización se habían privilegiado las necesidades de la nación por sobre las necesidades de las comunidades y de los individuos mismos.

Adicional a lo anterior, se observa un paulatino desgaste de la legitimidad de la enseñanza escolarizada. Desde distintos ángulos, se cuestiona la relevancia social de los contenidos impartidos en las instituciones escolares y se habla de la necesidad de un proceso de transformación de las mismas. Los siguientes fragmentos evidencian esa tendencia:

En este sentido nuestra escuela es un aislamiento precisamente de las actividades sociales. Al niño no se le educa para la vida religiosa, para la vida civil, para llevar una vida higiénica, para convivir en comunidad, ni mucho menos para resolver sus problemas económicos. Todo es instrucción y aprendizaje de definiciones, de enumeraciones y reglas, en una palabra, de memorismo. (Mariño; 1960, junio 5)

Hay que revisar nuestros viejos conceptos de aprendizaje y educación. La educación ya no puede ser un tiempo de la vida, ni la escuela un recinto cerrado y aislado. Hay que hacer una escuela abierta e incorporada a la calle y al mundo y hay que completar la educación de un ser que va a estar durante toda su vida abandonado y sumergido en la torrente inabarcable de los grandes medios de información de masas... (Uslar; 1971, abril 2)

Estas citas evidencian, entre otras cosas, la emergencia de una tendencia que se va a acentuar a finales del siglo XX y que consiste en la identificación de un permanente desajuste entre las demandas de formación de distintos grupos de la sociedad y la oferta formativa de las instituciones de educación formal.

En suma, el nuevo lugar asignado a la ciudadanía en la vida política produce una reconfiguración en la forma como se abordan desde el Estado los asuntos educativos y, por esa vía, un cambio sustantivo en la relación entre las escuelas y las comunidades. Lo que pasa en las escuelas se asume como un asunto cada vez más público y por tanto, las instituciones están llamadas a buscar, continuamente, estrategias para legitimar socialmente sus acciones.

Acción comunal, sociedad civil y opinión pública.

La revisión de fuentes documentales entre 1960 y 1990 evidencia la importancia de algunas de las nociones centrales de la teoría de la democracia, para entender el lugar de la educación en las discusiones sociales de la época. En particular, resulta relevante el análisis de las categorías de acción comunal, sociedad civil y opinión pública y categorías derivadas de ellas como: conciencia política y derecho a la información.

El proceso de democratización social y sus consecuencias en la esfera de la enseñanza, pasan, en buena medida, por las discusiones sobre el papel de la ciudadanía en la vida política. En la noción de sociedad civil convergen estos

elementos en tanto se entiende que, si los ciudadanos no se organizan para lograr que sus intereses estén representados en las decisiones del Estado, la democracia como forma de gobierno puede quedar en entredicho.

Si algo define la naturaleza de una democracia es el vigor de lo que los teóricos denominan el cuerpo civil, vale decir, la ciudadanía tomada como grupo y en su condición individual actuando en los asuntos que tienen que ver con la vida en comunidad. La presencia consciente de cada uno de los ciudadanos y de los diversos gremios que representan sus intereses en la discusión de los problemas que afectan a la sociedad y en la promoción de soluciones, eso es lo que le da fortaleza a la democracia. Aunque parezca mentira, a los ciudadanos hay que enseñarles a participar en la vida comunitaria. (Cepeda; 1984, junio 18)

Unida a esta categoría de sociedad civil está la noción de acción comunal. Si la democracia es tal cuando los ciudadanos logran posicionar sus intereses en las decisiones del Estado, entonces un Estado que busque fortalecer la democracia requiere promover la acción de la ciudadanía a favor de la materialización de sus intereses.

La acción comunal, por el contrario, llama al pueblo – a cada ciudadano- a construir su destino. En esa forma extiende su acción la democracia moderna hasta la propia raíz de la patria (...) La patria chica – la comunidad – es una realidad cotidiana. El ciudadano está directamente interesado en la construcción del ambiente físico, social y moral en que se desarrolla su diario vivir (...) La acción comunal es el esfuerzo del pueblo para ennoblecer su ambiente vital (...) para transformar un vecindario aislado y egoísta en una comunidad orgánica, consciente de su potencialidad y de sus destinos. (Nannetti; 1965, septiembre 22)

En esta cita se evidencia de manera particularmente clara el cambio de énfasis en el discurso. El eje sobre el cual empieza a girar la acción política ya no aparece estrechamente ligado a los asuntos de la nación, sino que encuentra un anclaje en el discurso del desarrollo social y comunitario.

Por otra parte, la noción de opinión pública permite articular la preocupación social por la influencia de los medios de comunicación en la vida política y en las acciones de los ciudadanos, con los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esencia, la cualificación de la opinión pública cumple un doble propósito: por una parte funciona como un tamizaje de la información que circula en los

medios y, por otra parte, opera a favor del propósito de ampliar la capacidad de los ciudadanos de tomar parte en las decisiones que los afectan.

Y mientras los gobiernos sigan empeñados en mantener en el limbo político a la opinión pública, puesto que el tema político está restringido en TV, será imposible que los colombianos tengan cultura y conciencia política, pues éstas no se adquieren oyendo discursos en las plazas públicas (...) Hace falta confrontar sus tesis con las de los adversarios, hace falta plantear debates ideológicos públicos; conviene enfrentar criterios sobre los problemas que padece el pueblo. (Nieto de Samper; 1984, marzo 28)

Todo lo anterior sitúa la alfabetización política en el primer plano de la acción educativa. Enseñar significa, en esos términos, dar herramientas al estudiante para hacer valer sus derechos, para asumir una posición crítica frente a la información que circula en la sociedad y para contribuir al desarrollo de su comunidad.

Una de nuestras misiones es la de alfabetizar políticamente a vastos sectores de nuestro pueblo que hoy venden su voto y su conciencia o se dejan manipular por los aventureros populistas (...) Luchamos por la formación de una nueva conciencia política en una sociedad donde la gente ignora en buena parte sus derechos y deberes. (Galán; 1981, julio 6)

Educación de adultos, educación a distancia, educación ambiental y educación popular.

Un análisis de las políticas educativas en estas décadas permite identificar un conjunto de modalidades educativas que evidencian la apropiación del discurso educativo descrito. Estas modalidades se caracterizan, principalmente, por estar orientadas hacia la formación política de la población, en buena medida, trascendiendo las fronteras de la escuela o alterando su forma de organización tradicional en términos de tiempos y grados.

La educación de adultos, una de las modalidades educativas visibles en el periodo estudiado, estaba encaminada a habilitar a la población con bajo grado de escolaridad para la participación social y comunitaria y se caracteriza por la adaptación de la formación a las necesidades de este grupo poblacional y por la pluralidad de modalidades institucionales en las cuales es ofrecida.

La educación de adultos se impartirá en forma sistemática en Centros de alfabetización, en Centros de Cultura Popular, en Escuelas Unitarias de Adultos, en Escuelas Artesanales, en Núcleos Escolares (población rural), en Escuelas-Hogar (mujeres), en Centros de Formación Profesional (obreros en servicio), en Centros de Educación Media, en Universidades Populares, en Cursos por correspondencia, Prensa, Radio, Televisión, mediante Misiones Culturales, en cursos libres, y en otras instituciones o por medio de sistemas que autorice el Ministerio de Educación Nacional. (Ministerio de Educación Nacional; 1966, Decreto 1830)

Los programas de Educación Básica Primaria de Adultos deben tener en cuenta los intereses, problemas y necesidades básicas de los adultos. Para ello, los programas deben estructurarse mediante el tratamiento de los siguientes temas generadores: trabajo, familia, comunidad, medio ambiente, economía o actividades económicas, estado y participación ciudadana. (Ministerio de Educación Nacional; 1986, Decreto 428)

La educación a distancia, entre tanto, guarda una estrecha relación con el reconocimiento social de las potencialidades educativas de los medios masivos de comunicación y, al igual que la educación de adultos, se constituye en una alternativa de formación por fuera del escenario de la escuela. Evidencia de la difusión de estas modalidades educativas es que, a finales de la década de los años setenta, existía en el Ministerio de Educación una División de educación a distancia. Sumado a ello, a comienzos de la década de los años ochenta se creó la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. Por lo demás, un decreto ministerial define de la siguiente manera la educación a distancia:

Entiéndase por Educación Abierta y a Distancia el conjunto de actividades de carácter temporal o permanente, formales y no formales, que adelanten las instituciones facultadas para ello por las autoridades estatales competentes, de acuerdo con planes de formación o capacitación, total o parcialmente desescolarizadas. (Ministerio de Educación Nacional, 1982, Decreto 2412)

En la misma época, el Decreto 239 de 1983 prescribe como obligatoria la *Educación para la democracia, la paz y la vida social* y la *Cátedra Mutis* sobre educación ambiental. Directrices como estas, permiten constatar el ingreso a la escuela de algunos de las discusiones sociales de la época, a las que hemos

hecho referencia: el asunto de la democratización social y los planteamientos sobre la importancia de una formación humanística para el uso responsable de la ciencia y la tecnología.

Finalmente, el Decreto 1419, publicado por el Ministerio de Educación en julio de 1978, señala los siguientes como fines del sistema educativo colombiano, fines que, entre otras cosas, recogen los rasgos del discurso educativo que hemos identificado:

Promover la participación consciente y responsable de la persona como miembro de la familia y del grupo social. (...) Fomentar en la persona el espíritu de defensa, conservación, recuperación y utilización racional de los recursos naturales, y de los bienes y servicios de la sociedad. (...) Desarrollar en la persona la capacidad crítica y analítica del espíritu científico, mediante la adquisición de principios y métodos de cada una de las áreas de conocimiento, para que participe en la búsqueda de solución a los problemas nacionales. (...) Promover en la persona la capacidad de crear, adoptar y transferir la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país. (...) Fomentar el estudio de los propios valores y el conocimiento y respeto de los valores característicos de los diferentes grupos humanos. (...) Fomentar el desarrollo de personas moral y cívicamente responsables.

En conjunto, estos fines evidencian que en este periodo la educación se entiende como una acción orientada a la formación de una ciudadanía crítica, responsable por sus acciones, activa en la solución de los problemas de la sociedad y respetuosa de la pluralidad.

CAPÍTULO 3.

Inclusión, equidad e innovación: rasgos del discurso educativo a finales del siglo XX y comienzos del XXI.

“La administración tradicional de nuestros sistemas educativos no asegura la participación plena de los principales actores del proceso pedagógico, no se responsabiliza por los bajos resultados del sistema, no focaliza las acciones en los sectores prioritarios de la población y no promueve la innovación y la creatividad de los docentes. En este contexto señalamos la necesidad de impulsar procesos de descentralización, regionalización y desconcentración, de diseñar ágiles mecanismos de evaluación de resultados, de implementar programas eficaces de compensación educativa, de impulsar programas de emergencia apelando a mecanismos extraordinarios para atender situaciones críticas que afectan las poblaciones en condición de pobreza y marginalidad”
Declaración de Quito, 1991

“Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propias”
Declaración de Salamanca, 1994

*“La educación más que ninguna otra cosa en nuestra sociedad necesita un revolcón de fondo. ¿Cuándo entenderemos que lo esencial no son los insumos, sino los resultados?
No es la enseñanza: es el aprendizaje.
No es el maestro: es el alumno.
No es la burocracia: es el aula.
No es el reglamento: es la escuela (...)”*
Gómez, 21 de abril de 1998

“Los factores como el nivel de ingresos, el sexo, la raza y el lugar de domicilio no deberían ser determinantes en la capacidad de los niños para aprender en la escuela”
UNESCO, 2011

“En cada uno de los niveles y conforme a los estándares establecidos, los estudiantes - independientemente de sus características individuales y nivel socioeconómico - alcanzan desempeños satisfactorios en un conjunto definido de competencias de comunicación, matemáticas, científicas y ciudadanas”
Visión Colombia 2019, 2006

En este capítulo se presentan los principales rasgos del discurso educativo identificados en la revisión de los documentos publicados desde la década de los años ochenta, hasta comienzos de la segunda década del siglo XXI. Tal como se ha hecho en los capítulos anteriores, se describen primero las superficies en torno a las cuales se hacen visibles los problemas educativos; luego se presentan las modalidades enunciativas que caracterizan la formación discursiva; en tercer lugar se muestran las relaciones entre el conjunto de nociones que configuran el campo discursivo y, finalmente, se señalan algunas apropiaciones del discurso descrito en el campo de las políticas educativas.

Educar con equidad en un mundo diverso e incierto.

Los problemas educativos se hacen visibles, en este periodo, a partir de por lo menos tres superficies de emergencia: el asunto de la equidad, el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes y de la incertidumbre generada por las transformaciones aceleradas de las realidades sociales.

En primer término, se identifica un reconocimiento general de las desigualdades producidas en la esfera de la enseñanza. Asuntos como la deserción, la repitencia y la inasistencia escolar son atribuidos cada vez con más frecuencia a la forma de organización de la escuela. El imperativo educativo es entonces reducir la exclusión, la discriminación y las desigualdades que se producen en la esfera de la enseñanza y generar prácticas educativas tendientes a garantizar la equidad al interior del sistema educativo.

Hay que empeñarse activamente en modificar las desigualdades en materia de educación y suprimir las discriminaciones en las posibilidades de aprendizaje de los grupos desasistidos: los pobres, los niños de la calle y los niños que trabajan, las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra. (Conferencia Mundial de Jomtien, 1990)

En segundo lugar, en los documentos revisados se evidencia una confianza general en que el logro de la equidad y de mejores resultados de aprendizaje pasa por el reconocimiento de la diversidad de los estudiantes. En ese orden de ideas, se concibe que los problemas educativos y el bajo nivel de logro de los estudiantes se producen porque la escuela no responde a sus expectativas, demandas y necesidades, porque ofrece las mismas estrategias para personas con trayectorias y estilos de aprendizaje disímiles. En consecuencia, se le exige a la institución escolar una transformación sustantiva para lograr mejores niveles de logro, independientemente de las características de los estudiantes.

Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. (...) Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas;

consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que “lo que sirve para uno sirve para todos”. (Declaración de Salamanca, 1994: 6)

Como el ritmo, el estilo, el idioma o las circunstancias de aprendizaje nunca serán uniformes para todos, deberían ser posibles diversos enfoques formales o menos formales, a condición de que aseguren un buen aprendizaje y otorguen una condición social equivalente. (Conferencia Mundial de Dakar, 2000)

El tercer lugar, los problemas educativos se hacen visibles a partir del reconocimiento de la complejidad de las dinámicas económicas, políticas y culturales contemporáneas. Se advierte en la revisión de los documentos un convencimiento más o menos general de que no es posible estructurar currículos que respondan con precisión a las demandas sociales de formación. Así las cosas, se busca, por un lado, privilegiar el desarrollo de habilidades genéricas o blandas, aplicables a cualquier tipo de contexto social y, por otro lado, se intenta introducir en la enseñanza, especialmente aunque no exclusivamente en la educación post-secundaria, una formación de carácter epistemológico que permita a los estudiantes tomar consciencia de las incertidumbres y limitaciones asociadas a los procesos de construcción de conocimiento

Porque el cambio es la única constante del tiempo en que vivimos, educar hoy es educar para el cambio. No el aprender por aprender, sino el aprender a aprender. No la solución a los problemas, sino la capacidad de resolver problemas. No la repetición, que es cierta, sino la libertad, que es incierta. No el dogmatismo, sino la tolerancia. No la formación para el empleo, sino la formación para la empleabilidad. No la educación terminal, sino la educación arte y parte de toda la vida. (Gómez; 1998, abril 21)

Que la ciencia y el conocimiento —como la innovación— más que de ganadores, están compuestos de sobrevivientes a intentos continuos y sistemáticos de refutación. O, como argumentó Karl Popper, la verdad nunca es definitiva, el error es siempre probable. Si se integraran las teorías de la innovación a las teorías del conocimiento y de la filosofía de la ciencia, tendríamos administradores de empresas más productivos, más rigurosos, más competentes y también más humildes. (Montenegro; 2009, mayo 31)

A partir de cierto momento la educación sólo puede ser activa. Compartir conocimientos, investigar, crear, hacer. La investigación, la experimentación y el trabajo

son altos instrumentos, pero sólo pueden servirnos si esa primera educación que nos hace humanos y ciudadanos se ha cumplido con coherencia y con profunda responsabilidad. (Ospina; 2009, septiembre 5)

El imperativo educativo a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI parece ser entonces formar con equidad en un mundo diverso e incierto, lo que implica, entre otras cosas, transformar la escuela y la enseñanza para lograr mejores aprendizajes; poner a tono la educación con las exigencias del paradigma de los derechos humanos –el derecho a la educación se debe garantizar independientemente de las condiciones sociales, económicas y culturales de las personas– y definir contenidos genéricos que le sirvan al estudiante para desempeñarse en cualquier contexto (comunitario, municipal, departamental, regional, nacional o internacional).

Innovación institucional, evaluación nacional y rendición de cuentas.

La revisión de los documentos de este periodo muestra un cambio de posición de las escuelas en la estructura del discurso educativo. Como se esboza de alguna manera en el apartado anterior, se espera que sean las escuelas, no el Estado, las que encuentren la manera de educar con éxito a todos los niños independientemente de cualquier tipo de variable contextual y de la diversidad social, económica y cultural de los públicos escolares.

Para el cumplimiento de estos objetivos las instituciones educativas tendrían que hacer un uso racional de los recursos con que cuentan, transformar su organización interna, implementar esquemas de apoyo a los estudiantes y generar una estructura que les permita a sus miembros acumular saberes sobre las prácticas institucionales.

La exigencia de que las escuelas inclusivas eduquen a todos los niños juntos significa que tienen que desarrollar formas de enseñanza que respondan a las diferencias individuales y que, por lo tanto, beneficien a todos los niños. (UNESCO, 2008: 13)

Las instituciones y centros educativos deben promover programas escolarizados y no escolarizados y la aplicación de metodologías y modelos pedagógicos para atender las particularidades de la población en situación de vulnerabilidad. (MEN, 2005: 13)

Se trata de buscar ampliar la cobertura de la educación haciendo más productiva la infraestructura actual de colegios y escuelas del Estado, pero bajo el considerando de introducir el concepto de competitividad dentro de los mismos planteles a través de la medición del rendimiento o éxitos por medio de estándares técnicos, lo cual significa que a mayores logros, más recursos. Al hacer más productiva la infraestructura se liberan recursos de funcionamiento que bien pueden ser llevados a inversión. (Lafaurie; 1999, marzo 8)

Los problemas educativos en este régimen de enunciación son entendidos entonces más como problemas administrativos o de gerenciamiento que como problemas asociados a la realidad contextual de los alumnos, la infraestructura institucional o el presupuesto. Paralelamente, al situarse el corazón del accionar educativo en las instituciones, adquiere nueva fuerza y visibilidad la función de los docentes y los directivos docentes. Las siguientes citas ejemplifican estos planteamientos:

Aunque se asignaran más recursos públicos para la educación y se mejorara la pedagogía, no se mejorarían ni la calidad ni la distribución de la cobertura, porque este sector tiene ahora un grave problema institucional y de gestión, que también requiere atención para realizar una revolución educativa. (Ayala; 1998, septiembre 15)

Los docentes son quienes promueven la creatividad en las prácticas pedagógicas, reconocen las condiciones y circunstancias de vida de cada estudiante e identifican las necesidades y especificidades de la inclusión en los procesos educativos y sociales (...) ese papel de mediación les otorga un lugar significativo en la atención a la población en situación de vulnerabilidad. (MEN, 2005: 13)

En contraste, la intervención del Estado en los asuntos educativos se minimiza, concentrándose, por un lado, en la consolidación de un sistema nacional de evaluación de la calidad que cualifique las decisiones de política y, por otro lado, en la producción de información que oriente las decisiones de los padres sobre la educación de sus hijos. Tanto la evaluación como los mecanismos de rendición de cuentas tienen como propósito incrementar los niveles de responsabilidad de las escuelas y los docentes sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Estos dos fragmentos, el primero de una editorial del periódico el tiempo y el segundo de una columna de opinión, muestran los rasgos centrales de este rol en el que se sitúa el Estado:

El punto de partida tiene que ser la evaluación del sistema educativo colombiano, principiando por el establecimiento de pruebas estandarizadas que sirvan para clasificar a los maestros y compararlos con los de otros países donde se conducen estas pruebas. Otro aspecto fundamental es la medición del nivel de aprendizaje y la capacidad escolástica de los niños y adolescentes colombianos, comparados con niños de la misma edad y del mismo nivel educativo en otros lugares, tanto en América Latina como en el resto del mundo. (*El Tiempo*; 1995, octubre 14)

... los padres deberían ser informados periódicamente sobre la calidad de la educación que reciben sus hijos (la calificación de la escuela, los resultados comparativos de los distintos exámenes) y sobre los planes de mejoramiento. Los rectores deberían discutir los puntajes de las pruebas con los padres de familia, compararlos con los anteriores y con los de las escuelas de referencia (esto debería ser obligatorio, incluso, para los colegios privados). (Montenegro; 2007, noviembre 21)

Todo lo anterior da cuenta de una reconfiguración de los roles de los distintos actores educativos. Los directivos y docentes se asumen como los directos responsables del aprendizaje, el Estado como el responsable de evaluar el trabajo de las instituciones educativas y los padres como los responsables de que sus hijos estén en establecimientos donde se ofrece educación de calidad.

Vulnerabilidad, eficacia escolar y competencias genéricas.

El conjunto de nociones que configuran el campo educativo a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI visibilizan asuntos sociales como el reconocimiento de las desigualdades producidas en la escuela y el cambio en el papel del Estado en la educación, lo que posiciona el uso social de nociones como calidad, pertinencia y vulnerabilidad.

El reconocimiento de la diversidad de los estudiantes posiciona el uso de nociones como adaptación curricular, autonomía escolar, escuelas eficaces, estilos de aprendizaje, barreras para el aprendizaje, innovación educativa y

gestión escolar. Mientras que la incertidumbre en torno a aquello que es importante aprender para desempeñarse eficazmente en la sociedad sitúa en un lugar de relevancia en el discurso educativo nociones tales como competencias, necesidades básicas de aprendizaje, emprendimiento y empleabilidad.

En primer lugar, se identifica en la revisión documental que la acción del Estado está concentrada, cada vez más, en la atención de la población vulnerable, en la atención de aquella población que debido a sus características sociales, económicas, culturales, geográficas o psicológicas tiene un mayor riesgo de desvincularse del sistema educativo, de perder cursos o de tener un rendimiento académico por debajo del esperado.

En la categoría de población vulnerable el Ministerio de Educación incluye los siguientes grupos:

... grupos étnicos, jóvenes y adultos iletrados, los menores con necesidades educativas especiales, la población afectada por la violencia, los menores en riesgo social, los habitantes de frontera, la población rural dispersa. (MEN, 2005: 8)

A propósito de esta población, se plantea lo siguiente en el documento marco de la Conferencia Mundial de Educación realizada en 2008:

La inclusión supone una atención especial a los grupos de educandos que se consideran en riesgo de marginación, exclusión o de desempeño inferior al esperado. (UNESCO, 2008: 21)

En segundo lugar, se observa un énfasis especial en las nociones de calidad y pertinencia educativa. Sin desconocer la polisemia que acompaña ambas nociones, se puede afirmar que su uso está vinculado, en primer término, con la visibilidad que adquieren las desigualdades producidas en la escuela misma; en segundo término, con la preocupación natural que se deriva de la escolarización de un conjunto de grupos sociales cuyos padres y hermanos nunca fueron a la escuela; en tercer término, con el uso de categorías del ámbito económico y administrativo en el campo de la educación y, finalmente, con la configuración de un modelo de mercado educativo en el cual los padres,

en tanto consumidores, son los encargados de premiar la calidad de la oferta educativa.

En tercer lugar se observa un uso extendido en el lenguaje educativo de las nociones de escuelas eficaces, innovación educativa, gestión escolar, autonomía escolar y aprovechamiento escolar. Este conjunto de nociones responde a la premisa de atender a la diversidad del alumnado a partir de los recursos y posibilidades con que cuenta la institución educativa. Entre otras cosas, se concibe que las instituciones de calidad son aquellas donde –a través de la autonomía, la gestión educativa, la innovación y las adaptaciones curriculares- se consiguen mejores resultados –mejores niveles de aprovechamiento escolar- partiendo de recursos escasos.

Es una innovación educativa toda alternativa de solución real, reconocida y legalizada, desarrollada deliberadamente para mejorar los procesos de formación de la persona humana, tales como la operacionalización de las concepciones educativas, pedagógicas o científicas alternas; los ensayos curriculares, metodológicos, organizativos, administrativos; los intentos de manejo del tiempo y del espacio, de los recursos y de las posibilidades de los educandos en forma diferente a la tradicional. (Ministerio de Educación Nacional; 1984, Decreto 2647)

El currículo es el dispositivo central mediante el cual se pone en marcha el principio de inclusión en el sistema educativo. Por consiguiente, debe ser suficientemente flexible para responder a las diferentes características de los educandos. El currículo, por lo tanto, debe estar bien estructurado a la vez que se adapta a una variedad de estilos de aprendizaje; debe ser rico y flexible para responder a las necesidades de educandos y comunidades determinadas; y estructurarse conforme a criterios de habilidades mínimas de diversos niveles a fin de que todos los estudiantes puedan obtener resultados satisfactorios. (UNESCO: 2008: 26)

Las escuelas son decisivas. Los niños llegan a la escuela arrastrando consigo las desventajas o ventajas inherentes a la situación de las familias. La escuela puede atenuar esas desventajas, pero a veces las refuerza y las perpetúa propiciando las desigualdades en el aprovechamiento escolar. (UNESCO, 2011: 100)

Estas citas evidencian un cambio significativo en el discurso educativo. Un paso de una escuela hecha a la medida de los intereses de la nación a una

escuela que tiene por objetivo la satisfacción de las demandas de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, se identifica en el discurso educativo analizado el uso de las nociones de competencias, necesidades básicas de aprendizaje, emprendimiento, empleabilidad, así como un énfasis mayor en la noción de aprendizaje que en la de enseñanza. Esta tendencia obedece a una conjunción entre la incertidumbre sobre lo que es importante aprender para vivir en sociedad y la crisis de las utopías políticas que legitimaron otrora las orientaciones educativas del Estado. En esencia, se privilegia la enseñanza de competencias genéricas que se suponen útiles para el desempeño del ciudadano en cualquier ámbito; se prioriza el aprendizaje activo y experiencial de los estudiantes y se incluyen en el horizonte formativo habilidades para el emprendimiento y la empleabilidad:

La globalización y la necesidad de desarrollar la creatividad, imprimen a la educación actual un carácter especial. Los currículos y las metodologías de enseñanza desde pre-escolar hasta la universidad deben cambiar. Ya no basta con impartir conocimientos básicos. Hoy tenemos que llevar al estudiante a explorar, resolver problemas, evaluar, aplicar conceptos, utilizar la tecnología de forma innovadora, y ante todo, a ver las cosas de una manera diferente. (López; 2001, julio 22)

Un emprendedor es una persona con capacidad de innovar; entendida esta como la capacidad de generar bienes y servicios de una forma creativa, metódica, ética, responsable y efectiva. (Congreso de la República de Colombia; 2006, Ley 1014)

Cada persona –niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Esas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. (Declaración de Jomtien; 1990, Artículo 1)

En todo el mundo, es cada vez más importante poseer niveles de competencia más altos para evitar el desempleo, los bajos niveles de ingreso y la inseguridad laboral. (UNESCO, 2011:66)

En síntesis, buena parte del lenguaje educativo de finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI gira en torno al imperativo de hacer una escuela a la medida de los estudiantes, a partir de los recursos e ingenio de los miembros de la comunidad educativa y sin certezas ni orientaciones estatales fuertes sobre aquello que es importante aprender.

Derecho a la educación, descentralización educativa y políticas diferenciales.

El análisis de las políticas educativas implementadas en Colombia entre 1970 y 2010 permitió identificar un conjunto de apropiaciones del discurso educativo descrito en este capítulo. En el Decreto 1997 de 1975, por ejemplo, se afirmaba que era necesario dar mayores oportunidades de ingreso a las instituciones educativas de población en edad escolar, optimizando al máximo los recursos disponibles.

En el Decreto 2647 de 1984 se establecía, entre tanto, que el centro del proceso educativo debía ser el estudiante, se hacía un llamado a los distintos responsables de la educación en el país a flexibilizar los calendarios escolares en las zonas rurales y se reconocía, como una de las funciones del Estado, visibilizar experiencias curriculares e innovaciones educativas producidas en los centros escolares.

En la misma dirección, en la Ley General de Educación, publicada en 1994, se prescribe que la educación debe estar centrada en el estudiante; se otorga autonomía a las instituciones educativas para formular sus proyectos educativos institucionales y, en general, se acentúa la descentralización educativa, incrementando las responsabilidades de los centros escolares.

Por otra parte, en las políticas educativas implementadas entre 2002 y 2010, se otorgó un especial énfasis a los asuntos relacionados con la calidad y la pertinencia de los procesos escolares y se concentraron los esfuerzos en la consolidación de un sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. En este marco, se diseñaron robustos sistemas de información sobre distintos aspectos del sistema educativo (SIMAT, SPADIES); se publicaron estándares básicos de competencias en las áreas de matemáticas, lenguaje y ciencias; se

extendió el uso de prácticas evaluativas, especialmente en educación básica y en la educación superior y se publicaron distintas guías, para las instituciones escolares, en las cuales se abordan temas como la gestión escolar, los planes de mejoramiento institucional y la educación para el emprendimiento.

De igual modo, desde comienzos de la década de los años 1990 se puede constatar, también, la aparición de un número significativo de sentencias emitidas por la Corte Constitucional (T429 de 1992; T443 de 2004; T1015 de 2005; T473 de 2009 y T560 de 2010) en las cuales se insta a todas las escuelas a diseñar mecanismos para incluir en aulas regulares a población en condición de discapacidad, hecho que, entre otras cosas, da una idea de la difusión y legitimidad social adquirida por el discurso de la educación inclusiva en el país.

En conclusión, se observa un posicionamiento social de políticas educativas y sociales caracterizadas por promover, entre otras cosas, la atención diferencial de las poblaciones; la compensación de las desigualdades; la focalización de las acciones; la autonomía de los centros escolares, los maestros y los estudiantes; la difusión de experiencias exitosas y, en general, la garantía de los derechos de las personas, sin importar sus características sociales, económicas, políticas, culturales y psicológicas.

CONCLUSIONES.

A propósito de las formaciones discursivas.

En este capítulo se presentan las conclusiones generales de la investigación cuyos elementos centrales hemos expuesto en este documento. Se describirán los principales características de las formaciones discursivas identificadas a lo largo del estudio y, simultáneamente, se contrastarán estos hallazgos con los resultados obtenidos en otras investigaciones.

Educación y transformación de las costumbres sociales.

La revisión de archivo realizada en el marco de esta investigación permitió identificar, en primer lugar, que los problemas educativos, a mediados del siglo XX, se hacen visibles en el marco de los debates sociales sobre la productividad, la paz, la higiene y el proceso de urbanización. Un número importante de las demandas educativas en este periodo se inscriben dentro de un proyecto general de transformación de las prácticas culturales de la población: ya sea para difundir buenos hábitos de higiene, para mejorar las disposiciones para la convivencia o para poner a tono estas prácticas con los requerimientos del proceso de modernización.

De igual modo, los resultados permiten afirmar que en este periodo las poblaciones rurales y urbano-marginales fueron el principal referente de la acción educativa, el objeto del discurso. En particular, se identificaron acciones tendientes a transformar los hábitos improductivos de estas poblaciones; sus prácticas de higiene y sus costumbres sociales. Esto último, con el objetivo explícito de superar las fracturas sociales ocasionadas por la violencia política de los años cincuenta.

En tercer lugar, las evidencias encontradas permitieron identificar que, a mediados de siglo XX, la educación es entendida como un asunto público en el que tiene competencia el Estado. Entre otras razones, porque el ambiente familiar es definido en el campo discursivo como un ambiente inadecuado para la formación de la infancia; de una infancia caracterizada como abúlica y fácilmente influenciable.

En una dirección similar, la investigación permitió establecer que la planeación se sitúa en el discurso educativo como la principal herramienta del Estado para resolver los problemas educativos y la tecnocracia, el saber producido en las instituciones del Estado, como el saber más autorizado para la toma de decisiones en materia de enseñanza.

En síntesis, la educación del país, por lo menos entre 1950 y 1970, se configura como un asunto del Estado; de un Estado que, apoyado en el saber especializado de un conjunto de funcionarios, utiliza la planeación, a escala nacional, como estrategia para la transformación de las prácticas educativas.

En cuanto a las categorías usadas para hablar sobre los problemas educativos, se estableció que tienen una particular relevancia las categorías de ambiente social, higiene mental y capital humano. En términos esquemáticos, en este periodo se considera que el ambiente social y familiar tiene una influencia significativa sobre el ser humano, lo educa o pervierte, lo forma o deforma y que, por tanto, es conveniente escolarizar la población; someterla a un ambiente controlado en el cual se pueda incidir, directamente, sobre el proceso de formación de hábitos.

En resumen, las regularidades encontradas en la revisión del archivo sugieren que la acción de educar es entendida en este período, en buena medida, como un proceso de formación de buenos hábitos: buenas prácticas de alimentación, buenas prácticas de cultivo, disposiciones adecuadas para la convivencia y, de manera general, hábitos que faculten a las personas para adaptarse con éxito al medio social en el que viven.

En algunos trabajos de investigación realizados sobre este periodo (Martínez Boom et al, 2003; Martínez Boom, 2004) se caracteriza el discurso educativo como el resultado de un cruce de, por lo menos, cuatro líneas de fuerza: la noción de crisis de la educación, el discurso del desarrollo como crecimiento, la planificación y la introducción de la teoría de sistemas.

Estas investigaciones señalan entonces que, a mediados del siglo XX, el discurso educativo toma cuerpo en un contexto nacional e internacional de apoyo e impulso al desarrollo, entendido como crecimiento económico. En esta retórica del desarrollo los problemas educativos aparecen vinculados a la superación de problemas sociales como la pobreza, la ignorancia, la enfermedad, el atraso, la irracionalidad y, en últimas, a la superación de

cualquier problema social que pusiera en riesgo la paz y la convivencia armónica entre los países.

A partir de la década de los años cincuenta, y ligada al nuevo orden internacional planteado por la estrategia del desarrollo, la educación inicia un proceso de redefinición cuya característica más importante es su articulación estrecha con los requerimientos del orden económico. Antes que un problema político o cultural, la educación es pensada como un problema eminentemente técnico. (Martínez Boom et al, 2003: 102)

En la misma línea, estas investigaciones señalan que las preocupaciones en torno a la educación surgen en un contexto de difusión de la teoría del capital humano y de la teoría de sistemas. Según la primera, la teoría del capital humano, la inversión en educación conduce al mejoramiento de los procesos productivos y provee beneficios económicos que superan ampliamente sus costos de inversión. Según la segunda, la teoría de sistemas, la crisis de la educación puede superarse a partir de un proceso de determinación objetiva de necesidades a satisfacer.

La planeación, según estos estudios, contribuyó a reforzar la creencia según la cual los problemas sociales y educativos pueden ser controlados, dirigidos, racionalizados y superados, a partir de los instrumentos que la ciencia y la técnica han desarrollado.

A propósito de este asunto de la planeación, Álvarez (2007) señala que, a mediados del siglo XX, se produce un proceso de tecnocratización de las ciencias sociales, en un intento por ordenar la vida política y social con base en criterios científicos y no ideológicos. En este contexto, se asigna a las ciencias sociales una responsabilidad en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y en la transformación de patrones culturales, costumbres y mentalidades. Todo ello, bajo una premisa general: sin un estudio a fondo de los problemas sociales, no era posible avanzar hacia su solución.

Además de lo anterior, los estudios mencionados sugieren que, a nivel de los procesos de enseñanza, se produce un proceso de instrumentalización de la educación. Los sujetos son concebidos, fundamentalmente, como recurso y factor de producción y la educación, como pieza fundamental del engranaje

económico. En ese contexto, se privilegia la instrucción, el desarrollo de habilidades para el desempeño de un oficio, sobre la formación.

Del ideal surgido de los Estados nacionales del siglo XIX, que buscaba la formación del ciudadano y su participación activa en la vida política de la nación dentro de un gran proyecto de civilidad, presenciamos ahora un cambio en la óptica, que si bien no excluye la noción de ciudadano, la desplaza, colocando como fin social de la educación la formación del hombre como individuo productivo, es decir, como pieza fundamental del engranaje económico y las relaciones de consumo. (Martínez Boom et al, 2003: 93)

Comparando los resultados obtenidos en esta investigación con los resultados de otras investigaciones, puede concluirse, en primer término, que si bien la narrativa del desarrollo hace visibles un conjunto de problemas educativos a mediados del siglo XX, es conveniente tener en cuenta, para una comprensión más profunda del régimen de visibilidad del discurso educativo, otros elementos contextuales como la violencia política y el proceso de higienización de la población.

La violencia política no solo tiene un lugar en el campo de fuerzas que configura el proceso de escolarización en Colombia, especialmente en zonas rurales, sino que también parece ser, en buena medida, una condición de posibilidad del posicionamiento discursivo de la planeación como mecanismo de intervención del Estado sobre los asuntos educativos. Entre otras cosas, en distintos artículos de prensa de la época la planeación se define como el antídoto, por excelencia, contra el clientelismo predominante en las prácticas políticas y en la conducción del Estado.

La higiene mental, por su parte, parece tener un lugar central en la configuración del dispositivo de escolarización, especialmente aunque no de manera exclusiva, a nivel urbano. En la práctica, la premisa general según la cual el medio social tiene una alta incidencia sobre la formación del espíritu humano en general y sobre el espíritu del cuerpo infantil en particular, parece haber legitimado, en alguna medida, la exposición de la infancia a la influencia del medio escolar.

En lo que concierne a las nociones que vertebran el discurso educativo de mediados del siglo XX, los resultados obtenidos indican que, junto a la noción de capital humano y la noción de necesidad, propia de la teoría de sistemas,

opera la noción de medio social. La escolarización como estrategia para la transformación de hábitos de la población, la formación técnica de nivel medio y la educación fundamental son, en conjunto, modalidades educativas emparentadas con la difusión de un conjunto de nociones del discurso biológico e higiénico, cuyas premisas son el reconocimiento de la influencia del medio y su correlato, la necesidad de adaptación al mismo. De hecho, como lo señalamos en otra parte de este documento, la educación fundamental es definida en este periodo como aquella que permite al hombre adaptarse de manera satisfactoria al medio social en el que vive.

Educación y democracia.

La revisión de archivo realizada en el marco de esta investigación permitió identificar, entre la década de los años sesenta y comienzos de la década de los años ochenta, otras superficies a partir de las cuales se hacen visibles los problemas educativos: la difusión de las teorías sobre la democracia, la pérdida de legitimidad social del discurso del desarrollo y la difusión social de los medios de comunicación de masas.

En conjunto, estas superficies hacen posible la configuración de un campo nuevo de demandas sobre la educación en el cual aparece la formación de ciudadanos críticos como un asunto prioritario. En primer lugar, porque esta formación faculta para asumir el nuevo rol otorgado a la población en relación con el Estado; en segundo lugar, porque habilita para evaluar los usos sociales de la ciencia y la técnica y, finalmente, porque permite valorar críticamente la información que circula a través de los medios masivos de comunicación.

A diferencia del discurso educativo propio de la década de los años cincuenta y de buena parte de la década de los años sesenta, en este periodo, la acción educativa parece estar más dirigida hacia el conjunto de la población y no hacia poblaciones específicas como la población rural o urbano-marginal. El énfasis discursivo estaría en la formación política y, en esa medida, tendría un carácter universalista.

De igual forma, se evidencia un proceso de reconfiguración del campo político, un cambio en la manera como el Estado gestiona los problemas sociales en general y los problemas educativos en particular. En efecto, en un

contexto de promoción de la participación social en asuntos públicos, pierde cierta fuerza la premisa de una planeación tecnocrática y centralizada y va tomando fuerza la premisa según la cual los ciudadanos deben participar en la materialización de su propio bienestar.

Analizando las modalidades enunciativas propias del discurso educativo entre la década de los años cincuenta y mediados de los años ochenta, se observan, entonces, algunos cambios. Estos cambios pueden resumirse diciendo que la planeación y la tecnocracia ya no son concebidas como la única fórmula para resolver los problemas educativos y que, de la mano de ellas, emerge la promoción de la participación social como un mecanismo alternativo de gestión de los problemas sociales.

Paralelamente a la extensión de la participación social como modelo de gestión de los problemas sociales, se observan también transformaciones en el rol social de la escuela y de los padres de familia. La escuela, concebida otrora como el ambiente propicio para formar el cuerpo infantil, para contrarrestar la influencia de un medio social y familiar contaminado, pasa a ser entendida como una institución de puertas abiertas. Lo anterior implica no solo que la escuela está obligada a rendir cuentas sobre su actuar, sino también que es objeto y resultado de un nuevo actor: la comunidad educativa. En los documentos de la época se identificó, entre otras cosas, que se considera relevante para los procesos institucionales la existencia de una participación activa de los padres de familia en la elaboración del currículo.

En cuanto a las categorías usadas para hablar sobre los problemas educativos, se estableció que tienen especial relevancia las categorías de acción comunal, sociedad civil y opinión pública. En particular, en este periodo se considera que la ampliación de la democracia pasa por la formación de una ciudadanía capaz de lograr que sus intereses se vean representados en las decisiones del Estado; capaz de organizarse para contribuir al bienestar de las comunidades y con una opinión bien fundamentada sobre los asuntos públicos.

En resumen, las regularidades discursivas encontradas en el desarrollo de la investigación sugieren que la acción educativa en este periodo es entendida, fundamentalmente, como un proceso de alfabetización política. Enseñar significa, en esos términos, dar herramientas a las personas para organizarse y

movilizar sus intereses; para asumir una posición crítica frente a la información que circula en la sociedad y para contribuir al desarrollo de su comunidad.

En algunos trabajos de investigación realizados sobre este periodo (Martínez Boom et al, 2003; Martínez Boom, 2004) se han identificado, por lo menos, cuatro líneas de fuerza en torno a las cuales se configura el campo discursivo de la educación en este periodo: el proceso de democratización social, la tecnología educativa; el agotamiento del modelo de desarrollo y la crisis de la educación entendida como escolarización.

En estos estudios se señala, entonces, que en este periodo toma fuerza la idea de la educación como garante de la democratización social. Sin embargo, en estos trabajos se entiende la democratización social no como ampliación de las oportunidades de participación de la población en las decisiones públicas, sino como ampliación de las oportunidades de movilidad social de la población.

La estrategia del desarrollo, al colocar la educación como “base de roca firme” sobre la cual debía levantarse, ligó directamente la educación con el problema de la democratización social (...) Pero, ¿qué era democratizar? Reducir las diferencias, zanjar las desigualdades, igualar las posibilidades económicas, sociales, culturales, individuales, morales. (Martínez Boom et al, 2003: 111-112)

En segundo término, estos estudios muestran que en este período se produce un proceso de transferencia y difusión de componentes y procesos tecnológicos al campo educativo, fundamentalmente, bajo un supuesto según el cual la aplicación de la tecnología jugaba un papel determinante en la transformación de la educación.

En materia curricular, según estos autores, este proceso de transferencia tecnológica, conocido en la literatura sobre el periodo como *tecnología educativa*, derivó en la definición de un conjunto más o menos rígido de objetivos educativos y a la operacionalización de estos, en términos de conductas observables.

De esta manera la educación se asemeja a una empresa de rendimiento en donde el proceso de formación del individuo social es despojado de su carácter cultural y colocado a nivel de metas operacionales predeterminadas y cuantificadas. Corresponde, entonces, a la escuela cumplir un imperativo de normalización y

homogenización de la población mediante la aplicación de un paquete curricular uniforme para todo el país, sus objetivos sociales se dirigirán en adelante a garantizar que todo colombiano adquiriera un mínimo de comportamientos, habilidades y destrezas (...). (Martínez Boom et al, 2003: 167)

Por otra parte, en las investigaciones citadas se sugiere que, especialmente a finales de la década de los años setenta y a comienzos de la década de los años ochenta, se produce un paulatino agotamiento del desarrollo como modelo económico y, unido a ello, se produce también un cuestionamiento social en torno al papel de la escuela en la transformación de la sociedad. En líneas generales, se identifican incongruencias entre la escuela y el desarrollo científico-técnico; se cuestionan las altas tasas de repitencia y deserción escolar, así como la baja calidad de la enseñanza y la ineficiencia de los métodos empleados en ella. Y, paralelamente, surgen movimientos de resistencia al proceso de escolarización y posiciones favorables hacia la educación no formal, informal e incluso, hacia la desescolarización de la población.

De allí que frente a las tendencias desarrollistas gubernamentales que ven en la participación en la educación un medio facilitador de movilidad y desarrollo, los enfoques de la sociología de la educación muestran el papel que juega la educación en la reproducción de la desigualdad y la dominación de clases. (Noguera, 2003: 178)

Comparando estos resultados con los resultados obtenidos en el marco de esta investigación, puede concluirse, en primer lugar, que hay un cambio de énfasis en cuanto a las finalidades de la educación. El énfasis económico y cultural identificado en las prácticas educativas de mediados del siglo XX va perdiendo fuerza y, de su mano, va apareciendo una preocupación política por el campo de la educación.

Esta preocupación política por la educación se expresa en distintos frentes. Por un lado, como lo hemos señalado, las teorías sobre la democracia empiezan a permear las reflexiones sobre el campo de la educación; preparar la población para participar activamente en las discusiones sobre los asuntos públicos se convierte en un imperativo político. Por otro lado, como lo muestran otros estudios sobre el periodo, la educación se convierte en una herramienta

estratégica en el proceso de legitimación del Estado como proveedor de servicios sociales. Todo ello, sin pasar por alto que las reflexiones en el campo de las ciencias sociales empiezan a posicionar la educación como el mecanismo por excelencia para la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, capaz de asumir con responsabilidad procesos de transformación de las comunidades y de la sociedad.

En esta misma dirección, los resultados indican que en este periodo empieza a tomar forma un proceso de transformación del discurso del desarrollo. Esquemáticamente, se transita de un proceso de desarrollo entendido como crecimiento económico, hacia una noción de desarrollo social en la cual la población tiene un lugar central, especialmente, en términos de la generación de condiciones para el bienestar y el mejoramiento de la calidad de vida.

Igualmente, se puede concluir que las acciones educativas en este periodo, en tanto están orientadas por un imperativo político, adquieren un carácter universalista. En sentido estricto, lo anterior significa que la educación se posiciona en el discurso como una acción dirigida al conjunto de la población. Por lo demás, modalidades educativas como la educación a distancia, la educación de adultos y la educación popular, muy visibles en este periodo, evidencian la extensión de ese imperativo político.

Finalmente, puede concluirse que, en este periodo, se presentan una inflexión, una reconfiguración en la forma como el Estado interviene en los asuntos educativos. La planeación y la tecnocracia van perdiendo fuerza, sobre todo en la década de los años ochenta, al mismo tiempo que va tomando fuerza la participación social como un mecanismo de gobierno de la sociedad en general y de la educación en particular. En adelante, las políticas educativas parecen asumir un carácter más horizontal, más descentralizado y las comunidades, un nuevo rol en el seno de las instituciones educativas.

La educación y la satisfacción de las demandas de aprendizaje.

La revisión de archivo realizada en el marco de esta investigación permitió identificar que, entre finales de la década de los años ochenta y los primeros años del siglo XXI, los problemas educativos se hacen visibles en un contexto donde se reconocen las desigualdades producidas en la esfera de la

enseñanza; las diferencias sociales, económicas, culturales y psicológicas de los estudiantes y la existencia de un desajuste permanente entre el currículo y las demandas sociales de formación.

En ese contexto, emerge la necesidad de formar con equidad en un mundo diverso e incierto, lo que implica, entre otras cosas, transformar la escuela para reducir las desigualdades en la esfera de la enseñanza; poner a tono la educación con las exigencias del paradigma de los derechos humanos –el derecho a la educación se debe garantizar independientemente de las condiciones sociales, económicas y culturales de las personas– y definir contenidos genéricos que le sirvan al estudiante para desempeñarse en cualquier contexto (comunitario, municipal, departamental, regional, nacional o internacional).

De la misma manera, se identificó en este periodo un cambio de posición de las escuelas en el campo educativo. En efecto, se espera cada vez más que sean las escuelas y no el Estado, quienes encuentren, a partir de procesos de innovación, la manera de educar con éxito a todos los niños, independientemente de cualquier variable contextual y de la diversidad constitutiva de los públicos escolares. Además de lo anterior, se espera que las instituciones educativas hagan un uso racional de sus recursos, transformen su forma de organización, implementen esquemas de apoyo a los estudiantes y generen procesos de acumulación de conocimiento.

En ese orden de ideas, los problemas educativos son entendidos cada vez más como problemas administrativos o de gerenciamiento o como problemas del cuerpo docente. Y, en consecuencia, los docentes y los directivos docentes son situados, en el campo discursivo, como los directamente responsables del éxito de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, se identifica también un cambio en el rol del Estado en materia educativa. En líneas generales, sus funciones parecen restringirse cada vez más hacia la atención de la población escolar en riesgo; hacia a la consolidación de un sistema nacional de evaluación de la calidad y hacia la producción de información que oriente tanto el trabajo de las instituciones que integran el sistema, como las decisiones de los padres de familia.

Lo anterior sugiere que estamos asistiendo a una reconfiguración de los roles de los distintos actores educativos. Los directivos y docentes se asumen

como los directos responsables del aprendizaje, el Estado como el responsable de evaluar el trabajo de las instituciones educativas y los padres de familia como los responsables de que sus hijos estén en establecimientos donde se ofrece educación de calidad.

En cuanto a las categorías usadas para hablar sobre los problemas educativos, se estableció que tienen una particular relevancia las categorías de vulnerabilidad, pertinencia, calidad, eficacia escolar, adaptación curricular, autonomía escolar, gestión escolar, estilos de aprendizaje, innovación educativa y competencias. Buena parte de este andamiaje de nociones y conceptos gravita en torno al imperativo de hacer una escuela a la medida de los estudiantes, a partir de los recursos e ingenio de los miembros de la comunidad educativa y sin certezas ni orientaciones estatales fuertes sobre aquello que es importante aprender.

Finalmente, se identificó también la emergencia de políticas educativas y sociales caracterizadas por promover, entre otras cosas, la atención diferencial de las poblaciones; la compensación de las desigualdades; la focalización de las acciones; la autonomía de los centros escolares, los maestros y los estudiantes; la difusión de experiencias exitosas y, en general, la garantía de los derechos de las personas, sin importar sus características sociales, económicas, políticas, culturales y psicológicas.

En algunos trabajos de investigación realizados sobre este periodo (Narodowski, 1999; Noguera, 2003; Martínez Boom, 2004; Bauman, 2006; Noguera, 2012) se han identificado, por lo menos, tres líneas de fuerza en torno a las cuales se configura el campo discursivo de la educación: las crisis de las utopías sociopolíticas, el puerocentrismo y la emergencia de prácticas económicas fundamentadas en el uso intensivo de conocimiento.

En líneas generales, estos estudios coinciden en señalar que a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, en un escenario de despolitización de los discursos sociales, de indefinición del sentido y la finalidad misma de la educación, adquiere visibilidad la preocupación por lo diverso, lo singular, las minorías. Y, en esa medida, la escuela, otrora sustentada en el principio de igualdad, estaría encontrando un espacio político como protectora de las diferencias y como garante de la equidad

Las utopías sociopolíticas de la pedagogía, entonces, no han acabado. Algunas han estallado a favor de la comprensión de lo singular: clase, etnia, género y opción cultural; en vez de ser aquello que la utopía llamaba a disciplinar en un cuadro uniforme, ahora debe ser respetado y preservado en el proceso educativo, (Narodowski; 1999: 28)

Por eso es que el concepto clásico de igualdad es sustituido por el de equidad, por medio del cual se pretende destinar a cada quien el servicio educativo que necesita de acuerdo con su propio modelo cultural y su posición social. (Narodowski; 1999: 109)

Asimismo, estos estudios muestran que en un escenario de incertidumbre como el descrito y donde la economía está sustentada en el uso intensivo del conocimiento, se ha acentuado paulatinamente la idea según la cual los procesos educativos deben suplir, fundamentalmente, las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. En el lenguaje educativo contemporáneo, la educación debería privilegiar el desarrollo de competencias universales, transferibles, aplicables en cualquier contexto, que habiliten a los ciudadanos para participar en la vida pública y desenvolverse con éxito en el mundo productivo.

En ese mismo orden de ideas, estos estudios identifican un puerocentrismo (Noguera, 2012), un régimen de visibilidad en el que adquieren especial relevancia modelos educativos en los que el niño se concibe como el centro, el eje y la razón de ser del proceso educativo. Estos modelos se caracterizan, entre otras cosas, por promover la autorregulación, el interés y la libertad de los individuos; por premiar la capacidad de acción de los mismos, al mismo tiempo que se les hace responsables de su propia educación.

En consonancia con todo lo anterior, estos estudios identifican cambios en la manera de hablar sobre la educación. En la relación enseñanza-aprendizaje se estaría poniendo el acento en el aprendizaje; habría un abandono progresivo de la preocupación por el currículo y un interés creciente por la evaluación; las reformas educativas tendrían como centro las instituciones educativas y habría una transición de la regulación a través de la planeación hacia la regulación a través del mercado.

Las nuevas reformas abandonan la obsesión por el currículo y se concentran en el control del proceso a través de la delegación de la responsabilidad de la gestión

institucional al equipo docente, y en el diseño y puesta en marcha de mecanismos de evaluación de los resultados educativos. (Noguera, 2003: 207)

En virtud de lo anterior, el sistema educativo estaría cada vez más conformado por escuelas autónomas, con perfiles altamente diversificados, pero con un objetivo más o menos general: ajustarse a los intereses de los padres. Todo ello, en un escenario en el cual la acción del Estado se restringe a fijar metas, evaluar, diseñar esquemas de incentivos para las instituciones y producir información que permita a los padres tomar buenas decisiones sobre la educación de sus hijos.

Contrastando los resultados obtenidos en el marco de esta investigación, con los resultados obtenidos en otras investigaciones, se puede concluir que, en las últimas tres décadas, la gestión de los problemas educativos se ha trasladado progresivamente del Estado a las instituciones educativas. En efecto, asuntos como el énfasis curricular, el diseño de programas de compensación, la elaboración de materiales educativos, la definición de estrategias para garantizar la permanencia escolar y otro conjunto de asuntos, objeto otrora de la planeación estatal, se convierte en asuntos de la escuela. Se observa entonces un tránsito claro de la planeación estatal hacia la gestión escolar mediado por el concepto de innovación educativa.

Simultáneamente, se observa una transformación sustantiva en los roles de los distintos integrantes de la comunidad educativa. En términos esquemáticos, los alumnos están adquiriendo nuevas responsabilidades en materia de aprendizaje; los docentes están adquiriendo mayores responsabilidades en cuanto al diseño de estrategias pedagógicas y didácticas; las instituciones educativas están adquiriendo responsabilidades que antes le pertenecían al Estado; los padres de familia son ahora corresponsables de velar por la calidad de la enseñanza impartida en las instituciones. Entre tanto, el Estado está dejando de ser el principal responsable de la educación, para pasar a ser el responsable de que todos los actores del sistema ejerzan su autonomía y asuman su responsabilidad de aprender.

Finalmente, en un contexto donde se reconocen cada vez más las condiciones de inequidad, diversidad e incertidumbre en que transcurren los procesos de enseñanza-aprendizaje, toma fuerza la noción de aprendizaje

como derecho y como responsabilidad. Como derecho, la educación implica que todos deben aprender independientemente de sus condiciones sociales, económicas, culturales o geográficas, porque eso mismo permitirá superar condiciones de vulnerabilidad, desempeñarse con éxito en el mundo laboral, incrementar la empleabilidad e incluso las oportunidades de supervivencia.

EPÍLOGO.

De la transformación de las costumbres sociales a la satisfacción de las demandas de aprendizaje. Continuidades y rupturas en el discurso social sobre la educación en Colombia en la segunda mitad del siglo xx.

“(...) parece que estamos condenados a vivir sin que el Estado nos diga cómo tenemos que pensar; estamos obligados en nuestras escuelas a educar sin postulados totalizadores”
Narodowski, 1999

“En cuanto a los alumnos, ya prácticamente no existen los “malos alumnos”. Solamente existen los malos docentes, aquéllos incapaces de lograr el aprendizaje de los alumnos, de todos y cada uno de los alumnos. Los docentes se encuentran bajo sospecha y son continuamente evaluados por la autoridad educativas con el objetivo de verificar si están en condiciones de ocupar el lugar de saber (...) Las viejas patologías individuales de los alumnos poco a poco se transforman en patologías “institucionales”, de escuelas cuyos docentes, lejos de enviar a sus alumnos al rincón de los castigos, ahora comprenden y tratan de erigir estrategias institucionales de “aprendizaje y contención” (...) Más todavía, todo docente es culpable de no adaptarse a sus alumnos a menos que se demuestre lo contrario”
Narodowski, 1999

“En el mundo de hoy, se espera que los seres humanos busquen soluciones privadas a los problemas derivados de la sociedad y no soluciones derivadas de la sociedad para los problemas privados”
Bauman, 2007

“Los seres humanos a ser gobernados - varones, mujeres, ricos y pobres – pasaron, así, a ser concebidos como individuos que han de volverse activos en su propio gobierno. Y su responsabilidad ya no seguirá siendo entendida como una relación de obligaciones entre el ciudadano y la sociedad, promulgada y regulada gracias a la mediación del Estado, sino que sería una relación de lealtad y de responsabilidad para con los seres cercanos, con quienes el propio destino está asociado”
Rose, 2007

En este último capítulo presentamos las principales continuidades y rupturas del discurso social sobre la educación en Colombia, identificadas a partir de la revisión documental realizada. En la primera parte nos concentraremos en asuntos relacionados con los fines de la educación y, en la segunda parte, en asuntos relacionados con la forma como se enuncian las realidades educativas.

¿Para qué educar?

En el período analizado se evidencian, en primer lugar, algunos cambios de énfasis en torno a las finalidades sociales atribuidas a la acción educativa. La educación, en la década de los años cincuenta y sesenta, adquirió socialmente la finalidad de contribuir a la transformación de las prácticas sociales; no solo con el objetivo de facultar a la población para participar en los procesos

productivos, sino también para que la población jugara un papel activo en el logro de la paz social. En síntesis, las finalidades de la educación, en este período, estuvieron estrechamente ligadas al proyecto social, económico y cultural del Estado.

Entre finales de los años sesenta y mediados de los años ochenta, la educación adquirió socialmente la finalidad de facultar a la población para ejercer la ciudadanía de manera activa, para participar activamente en el desarrollo de su comunidad y para asimilar críticamente la información puesta en circulación por los medios de comunicación. En este sentido, las finalidades de la educación estaban directamente relacionadas con el proceso de democratización social, proceso en el cual, entre otras cosas, se buscaba que la población adquiriera compromisos con respecto al desarrollo y el bienestar de sus comunidades.

Desde finales de los años ochenta hasta el presente, la educación ha venido adquiriendo como finalidad la satisfacción de las necesidades de aprendizaje de la población. De esta manera, se espera que la educación faculte a los individuos para asumir responsablemente los retos que les demanda vivir en un mundo donde se requiere aprender de manera permanente.

Sin embargo, allende esos cambios de énfasis, puede concluirse que hoy no es posible pensar la educación al margen de estas finalidades educativas que emergieron en los últimos sesenta años. De cierta forma, todo proyecto educativo, en nuestros días, asigna un peso específico a asuntos relacionados con:

- a) el proceso de adaptación del individuo a las características de la sociedad en la que vive (socialización);
- b) con el papel del individuo en relación con sus semejantes (participación);
- c) con la responsabilidad de cada individuo en relación con la consecución de sus objetivos (subjetivación).

Tal vez lo que nos desconcierta hoy, a la hora de pensar la educación, es el proceso de reconfiguración que han sufrido estas finalidades. En la década de los años cincuenta y sesenta la participación y la subjetivación estaban en función del proceso de socialización, del proceso de acople del cuerpo social a las demandas de paz y modernización económica y social.

Entre finales de los años sesenta y finales de los años ochenta, en contraste, la socialización y la subjetivación estuvieron en función de la participación, en un contexto social donde, entre otras cosas, se insistió en la importancia de que la población asumiera un rol activo en el desarrollo de sus comunidades.

En los albores del siglo XXI las funciones de socialización y participación parecen estar en función de los procesos de subjetivación. En un contexto de incertidumbre sobre aquello que es importante aprender y de reconfiguración del campo político, los destinos de la sociedad en general y de la educación en particular, parecen estar cada vez más vinculados con las posibilidades de materialización del tipo de vida que los individuos tienen razones para valorar.

¿Cambió la forma como definimos y abordamos las realidades educativas?

En la revisión documental se identificaron también un conjunto de cambios en cuanto a la forma como se enuncian las realidades educativas. En primer lugar, se observa un cambio fundamental en las *posiciones de sujeto* ocupadas por cada una de los actores de la comunidad educativa al interior del discurso social sobre la educación. El Estado pasó de ser el principal conductor de la educación –a través de la planeación– a ser el responsable de que los padres de familia cuenten con información amplia y suficiente para tomar decisiones sobre la educación más conveniente para sus hijos.

El medio familiar pasó de ser el lugar donde germinaban las principales conductas antisociales, a ser el lugar donde se toman las decisiones sobre el tipo de educación que necesitan los niños, niñas y jóvenes. Las instituciones educativas pasaron de ser instituciones dedicadas de manera exclusiva a labores de contención social, a convertirse en las principales responsables de que los individuos puedan aprender y vivir el tipo de vida que tienen razones para valorar.

Los docentes, por su parte, pasaron de ser los responsables de poner en marcha el currículo nacional, a ser los principales responsables de realizar adaptaciones curriculares para suplir las demandas y necesidades de los estudiantes. Finalmente, los estudiantes pasaron de ser considerados sujetos

abúlicos, a ser considerados como sujetos autónomos, capaces de construir sus propios itinerarios de aprendizaje.

En segundo lugar, se evidencia un cambio en el *modelo de gestión* de los problemas educacionales. En las décadas de los años cincuenta y sesenta, la planeación era concebida como la forma más adecuada para orientar las decisiones en materia educativa. En las décadas de los años setenta y ochenta, por su parte, la participación de las comunidades fue vista como el mecanismo más adecuado para resolver los problemas sociales en general y los problemas educacionales en particular. A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la gestión escolar y la innovación institucional permanente se conciben como los mecanismos más eficaces para transformar las realidades educativas.

En tercer lugar, se observa un cambio sustantivo en cuanto a la *procedencia de las nociones y conceptos* a partir de los cuales se nombran, definen y resuelven los problemas en la esfera de la enseñanza. En los años cincuenta y sesenta, se observa una incidencia de teorías provenientes de los campos de la biología y la economía. Entre los años sesenta y ochenta, se identifica la influencia de teorías provenientes del campo de la ciencia política. A finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI, entre tanto, se observa una fuerte incidencia en el campo de la educación de teorías provenientes del campo de la administración.

¿Cambió entonces, en los últimos sesenta años, el discurso social sobre la educación en Colombia?

Como los hemos señalado a lo largo de estas páginas se han producido cambios de distinto orden en cuanto a la manera como objetivamos, hablamos, definimos y abordamos las realidades educativas. Durante las últimas seis décadas un conjunto de saberes y prácticas han adquirido un lugar en el campo de la educación y, en algunos casos, en la escuela misma.

En efecto, las reflexiones y las políticas educativas están hoy atravesadas por un conjunto de saberes y prácticas procedentes de orígenes muy diversos. Nociones como sistema educativo, ambientes escolares, orientación vocacional, planeación educativa, necesidades educativas, gobierno escolar,

comunidad educativa, educación a distancia, gestión escolar, eficacia escolar, innovación educativa, planes de mejoramiento institucional, proyectos educativos institucionales, adaptaciones curriculares, estilos de aprendizaje, proyectos de vida, competencias, entre otros, se han incorporado en el lenguaje y, por tanto, al pensamiento educativo.

Unida a esta configuración del lenguaje educativo se está produciendo una reconfiguración de las finalidades educativas. El Estado, los organismos internacionales, la academia, las empresas y los ciudadanos mismos parecen estar de acuerdo en que la educación debe estar cada vez más al servicio de los intereses, demandas y necesidades de los individuos y sus familias.

Así, tal como lo expresan las citas que están al comienzo de este capítulo, los procesos de educación-gobierno de la población están tomando un nuevo rumbo. Estamos transitando de las definiciones estatales en materia educativa hacia las decisiones institucionales. De soluciones educativas para el conjunto de la población a soluciones a la medida de los individuos y las comunidades. De soluciones públicas a problemas privados a soluciones privadas a problemas públicos. De los problemas de adaptación de los individuos al medio escolar a los problemas de gestión escolar de los intereses y necesidades de los individuos. En últimas, estamos transitando de una educación orientada a la transformación de las prácticas culturales de la población a una educación que encuentra legitimidad, precisamente, en tanto y en cuanto aporta a la satisfacción de las demandas y necesidades que, culturalmente, los individuos tienen razones para valorar.

REFERENCIAS.

Fuentes primarias.

- Arango, G (1974, octubre 4). *Participación o dictadura*. Periódico El Tiempo, p.5^a. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=9KAqAAAAIBAJ&sjid=kmMEAAAAI BAJ&hl=es&pg=4937%2C2472401>
- Ayala, U. (1998, septiembre 15). *Instituciones y gestión educativa*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-820514>
- Caballero Calderón, E. (1959, mayo 16). *Instrucción y educación*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: https://news.google.com/newspapers?id=-_McAAAAIBAJ&sjid=9GgEAAAAIBAJ&hl=es&pg=810%2C2132811
- Cardona Guerrero, J. F (1955, enero 14). *El seminario de estudios campesinos*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=9OghAAAAIBAJ&sjid=t2gEAAAAI BAJ&hl=es&pg=3733%2C1438385>
- Cepeda Ulloa, F (1982, octubre 4). *El derecho de información*. Periódico El Tiempo, p.5A. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=mmMbAAAAIBAJ&sjid=sk0EAAAAI BAJ&hl=es&pg=6806%2C1149693>
- Cepeda Ulloa, F. (1980, junio 2). *El plan ¿en beneficio de quien?*. Periódico El Tiempo, p. 5^a. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=sHAjAAAAIBAJ&sjid=W18EAAAAI BAJ&hl=es&pg=1199%2C4158156>
- Cepeda Ulloa, F. (1984, junio 18). *¿Hay una sociedad civil?*. Periódico El Tiempo, p. 5A. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=4uscAAAAIBAJ&sjid=rmcEAAAAI BAJ&hl=es&pg=5840%2C4191226>
- Charry Samper, H. (1959, abril 27). *De la improvisación a la técnica*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <http://news.google.com/newspapers?id=-qEcAAAAIBAJ&sjid=JGkEAAAAIBAJ&hl=es&pg=798%2C3511590>
- CONAIE, ONIC y SAIIC (1990). *Declaración de Quito*. Primer encuentro continental de pueblos indios. Quito, Ecuador
- Convención Liberal Distrital (1960, julio 13). *Plataforma educativa para el Frente Nacional*. Periódico El Tiempo, p.2. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=3LscAAAAIBAJ&sjid=LH4EAAAAI BAJ&hl=es&pg=2946%2C1902176>

De Benito, J. (1950, mayo 7). *El Hombre y su educación*. Periódico El Tiempo, p. Suplemento Literario. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=OAKdAAAAIBAJ&sjid=qHwEAAAAI BAJ&hl=es&pg=819%2C665275>

De Rocha, L. (1965, julio 28). *Los recursos de la comunidad*. Periódico El Tiempo, p.24. Recuperado de: <http://news.google.com/newspapers?id=m5ccAAAAIBAJ&sjid=vmMEAAAAI BAJ&hl=es&pg=791%2C4168017>

Decreto 1085 de 1971. *Por el cuál se fija el plan de estudios en los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada*. Misael Pastrana Borrero y Ministro Luis Carlos Galán. Ministerio de Educación Nacional. Colombia

Decreto 1419 de 1978. *Por el cual se señalan las normas y orientaciones básicas para la administración curricular en los niveles de educación pre-escolar básica (primaria y secundaria) media vocacional e intermedia profesional*. Alfonso López Michelsen y Ministro Rafael Rivas Posada. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 181 de 1982. *Por el que se adopta y reglamenta el Programa Mapa Educativo como sistema de planificación y administración de la educación en Colombia*. Julio César Turbay Ayala y Ministro Carlos Albán Holguín. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1830 de 1966. *Por el cuál se reglamenta la educación de adultos*. Guillermo León Valencia y Ministro Daniel Arango. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 1997 de 1975. *Por el cual se determina el número de alumnos en los planteles oficiales de enseñanza elemental y media que funcionan en el país*. Alfonso López Michelsen y Ministro Hernando Durán Dussan. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 2412 de 1982. *Por el cuál se reglamenta, dirige e inspecciona la Educación Abierta y a Distancia y se crea el consejo de Educación Abierta y a Distancia*. Belisario Betancur. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 2647 de 1984. *Por el cual se fomenta las innovaciones educativas en el Sistema Educativo Nacional*. Belisario Betancur y Ministra Doris Eder de Zambrano. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 428 de 1986. *Por el cuál se establece el plan de estudios para la Educación Básica Primaria de Adultos*. Ministerio de Educación Nacional.

Decreto 603 de 1966. *Por el cuál se organiza la educación agrícola de nivel medio y se crear las carreras intermedias agropecuarias*. Guillermo León Valencia y Ministro Daniel Arango. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Decreto 718 de 1966. *Por el cuál se reorganizará la educación industrial de nivel medio y se crean las carreras técnicas intermedias.* Guillermo León Valencia y Ministro Daniel Arango. Ministerio de Educación Nacional.

DPN (2006). *Programa Visión Colombia 2019.* Departamento Nacional de Planeación. Colombia.

El Tiempo (1950, mayo 17). *¿Qué es la higiene mental?*. Periódico El Tiempo, p.20. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=PgkdAAAIBAJ&sjid=qHwEAAAIBAJ&hl=es&pg=1164%2C1965327>

El Tiempo (1954, diciembre 12). *La conferencia de salubridad.* Periódico El Tiempo, p. 4. Recuperado de <https://news.google.com/newspapers?id=0vAcAAAIBAJ&sjid=pGgEAAAIBAJ&hl=es&pg=751%2C1955399>

El Tiempo (1954, enero 21). *La otra cultura.* Periódico El Tiempo, p. 4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=PSIbAAAIBAJ&sjid=m0wEAAAIBAJ&hl=es&pg=985%2C2240305>

El Tiempo (1954, febrero 7). *Más sobre educación.* Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=zIMbAAAIBAJ&sjid=v0wEAAAIBAJ&hl=es&pg=5233%2C953380>

El Tiempo (1954, noviembre 23). *Educación para la paz.* Periódico El Tiempo, p. Cosas del día. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=SN0eAAAIBAJ&sjid=sGgEAAAIBAJ&hl=es&pg=3491%2C3080258>

El Tiempo (1955, enero 7). *Educación Campesina.* Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=8eghAAAIBAJ&sjid=t2gEAAAIBAJ&hl=es&pg=3749,700907>

El Tiempo (1958, septiembre 21) *Los textos de buena y mala educación.* Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=NCUhAAAIBAJ&sjid=p2gEAAAIBAJ&hl=es&pg=2966%2C2592895>

El Tiempo (1960, enero 28). *Educación e Higiene.* Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de <https://news.google.com/newspapers?id=FQsdAAAIBAJ&sjid=K34EAAAIBAJ&hl=es&pg=1555%2C3599088>

El Tiempo (1960, enero 30). *La escuela del crimen.* Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=FwsdAAAAIBAJ&sjid=K34EAAAAI
BAJ&hl=es&pg=3712%2C3926908](https://news.google.com/newspapers?id=FwsdAAAAIBAJ&sjid=K34EAAAAI
BAJ&hl=es&pg=3712%2C3926908)

El Tiempo (1961, enero 25) *Cultura y barbarie*. Periódico El Tiempo, p.4
Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=7080AAAAIBAJ&sjid=HGkEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=7039%2C1187801](https://news.google.com/newspapers?id=7080AAAAIBAJ&sjid=HGkEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=7039%2C1187801)

El Tiempo (1974, octubre 22). *Con los educadores privados*. Periódico El
Tiempo, p.4. Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=daAqAAAAIBAJ&sjid=RmMEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=4392%2C2105487](https://news.google.com/newspapers?id=daAqAAAAIBAJ&sjid=RmMEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=4392%2C2105487)

El Tiempo (1995, octubre 14). *Educación. Periódico*. El Tiempo. Recuperado
de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-424306>

Fernández Sabogal, H. (1965, febrero 18). *Delincuencia Juvenil*. Periódico El
Tiempo, p. Cosas del día. Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=XHUcAAAAIBAJ&sjid=r2MEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=7183%2C2711734](https://news.google.com/newspapers?id=XHUcAAAAIBAJ&sjid=r2MEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=7183%2C2711734)

Galán, L.C. (1981, julio 6). *Por la educación política*. Periódico El Tiempo.
Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=oOQeAAAAIBAJ&sjid=MIAEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=2122%2C1651026](https://news.google.com/newspapers?id=oOQeAAAAIBAJ&sjid=MIAEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=2122%2C1651026)

Gómez Valderrama, P. (1965, enero 3). *Plan integral de educación en marzo*.
Periódico El Tiempo, p.1. Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=dEscAAAAIBAJ&sjid=6WMEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=5079%2C131987](https://news.google.com/newspapers?id=dEscAAAAIBAJ&sjid=6WMEAAAAI
BAJ&hl=es&pg=5079%2C131987)

Gómez Buendía, H. (1998, abril 21). *Educar, a quién y cómo*. Periódico El
Tiempo. Recuperado de: [http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-
808254](http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-
808254)

Hubbard, R. Autor (1980, junio 13). *Código para padres de familia*. Periódico el
tiempo. Recuperado de:

[https://news.google.com/newspapers?id=t3AjAAAAIBAJ&sjid=W18EAAAAI
BAJ&hl=es&pg=4690%2C673925](https://news.google.com/newspapers?id=t3AjAAAAIBAJ&sjid=W18EAAAAI
BAJ&hl=es&pg=4690%2C673925)

Ignotus (1952, diciembre 28). *La cultura popular*. Periódico El Tiempo, p.2.
Recuperado

de [https://news.google.com/newspapers?id=3CAbAAAAIBAJ&sjid=5UwEAA
AAIBAJ&hl=es&pg=570%2C3422779](https://news.google.com/newspapers?id=3CAbAAAAIBAJ&sjid=5UwEAA
AAIBAJ&hl=es&pg=570%2C3422779)

Lafaurie, J.F. (1999, marzo 8). *Hay que gerenciar la educación*. Periódico El
Tiempo. Recuperado de: [http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-
855226](http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-
855226)

Ley 1014 (2006). *Ley de fomento a la cultura del emprendimiento*. Congreso de la República de Colombia.

Ley 115 (1994). *Ley General de Educación*. Congreso de la República de Colombia.

Llano, Alfonso (1982, noviembre 28). *Educación a los hijos*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=UUqAAAAIIBAJ&sjid=100EAAAAIIBAJ&pg=2388%2C4220579>

Lleras Camargo, A. (1962, enero 29). *En Colombia se educa para la libertad, no para la esclavitud*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=8T0gAAAAIIBAJ&sjid=-mgEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=709,4498949>

Lleras Restrepo, C. (1965, febrero 25). *Hay que reducir los costos de la educación*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=YHUcAAAAIIBAJ&sjid=r2MEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=7245%2C3437386>

López, L. (2001, julio 22). *El reto de la educación: revisar sus propósitos para el nuevo milenio*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-452228>

Lozano Calves, A. (1983, octubre 15). *Democracia*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=a0k1AAAAIIBAJ&sjid=vGcEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=3853%2C423079>

Mariño, L. (1960, junio 5) *Necesidad de una reforma educativa*. Periódico El Tiempo, p.5. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=49seAAAAIIBAJ&sjid=NGkEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=727%2C666918>

MEN (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. Dirección de poblaciones y proyectos intersectoriales*. Ministerio de Educación. Colombia.

Montenegro, S. (2007, noviembre 21). *Podemos revolucionar la teoría de la innovación*. Periódico El Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/columna143396-podemos-revolucionar-teoria-de-innovacion>

Montenegro, A. (2009, mayo 31). *La mala educación*. Periódico El Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/opinion/columnistasdelimpreso/armando-montenegro/columna-mala-educacion>

- Nannetti, G. (1965, septiembre 22). *Una revolución de la inteligencia*. Periódico El Tiempo, p. 4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=6WocAAAAIBAJ&sjid=4WMEAAAAIBAJ&hl=es&pg=759%2C3514466>
- Nannetti, G. (1958, julio 13). *El planeamiento de la Educación en América*. Periódico El Tiempo, p.2. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=iGceAAAAIBAJ&sjid=wGgEAAAAIBAJ&hl=es&pg=1070%2C1525750>
- Nieto Caballero, A (1950, septiembre 29). *El medio Ambiente como factor Educativo, herencia y medio*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=HkAgAAAAIBAJ&sjid=tHwEAAAAIBAJ&hl=es&pg=1283%2C3436570>
- Nieto Caballero, A. (1950, octubre 1). *El medio ambiente, factor en la educación: La escuela*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=cFobAAAAIBAJ&sjid=RkwEAAAAIBAJ&hl=es&pg=6623%2C18154>
- Nieto Caballero, A. (1951, diciembre 4). *El problema de la segunda Enseñanza*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=iFMbAAAAIBAJ&sjid=3EwEAAAAIBAJ&hl=es&pg=809%2C345234>
- Nieto Caballero, A. (1955, enero 7). *El ambiente de la segunda enseñanza*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=8eghAAAAIBAJ&sjid=t2gEAAAAIBAJ&hl=es&pg=987%2C702251>
- Nieto de Samper, L. (1975, enero 26) *Problemas de la educación*. Periódico El Tiempo, p.5A. Recuperado de <https://news.google.com/newspapers?id=0aAqAAAAIBAJ&sjid=hGMEAAAAIBAJ&hl=es&pg=2257%2C1220504>
- Nieto se Samper, L. (1984, marzo 28) *Derecho a la información*. Periódico El Tiempo, p. 4. Autor (Año, enero 20). Nombre de artículo. Nombre del Periódico, p. 4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=qr0qAAAAIBAJ&sjid=p2cEAAAAIBAJ&hl=es&pg=5483%2C1477482>
- OEI (1990, marzo 5). *Declaración mundial sobre Educación para Todos – Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje-*. Jomtien, Tailandia
- OEI (2000). *Declaración mundial sobre la Educación. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Foro Mundial sobre la Educación Dakar, Senegal.
- Ospina, W. (2009, septiembre 5). *Educación*. Periódico El Espectador. Recuperado de: <http://www.elespectador.com/columna159750-educacion>

- Peñalosa, E. (1957, agosto 11). *El plebiscito y la reforma*. Periódico El Tiempo, p. Suplemento Literario. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=gOohAAAAIIBAJ&sjid=UmgEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=5487%2C1219299>
- Pérez, A. (1955, abril 17). *1.600.000 Niños en edad escolar y en la más completa ignorancia*. El Tiempo p. Sección Especial. Recuperado de <https://news.google.com/newspapers?id=754cAAAAIIBAJ&sjid=tGgEAAA IIBAJ&hl=es&pg=2537%2C1979404>
- Rodríguez Garavito, A. (1965, marzo 10). *El drama de la educación*. Periódico El Tiempo, p.5. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=KHQcAAAAIIBAJ&sjid=wWMEAAA IIBAJ&hl=es&pg=7372%2C1471486>
- Rodríguez Garavito, A. (1970, junio 1). *Seminario de iluminidades*. Periódico El Tiempo p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=dj4gAAAAIIBAJ&sjid=rWYEAAA IIBAJ&hl=es&pg=925%2C21730>
- Samper Pizano, D. (1980, junio 8). *Los colegios no son soberanos*. Periódico El Tiempo. Disponible en: <https://news.google.com/newspapers?id=tHAjAAAAIIBAJ&sjid=W18EAAA IIBAJ&hl=es&pg=2764%2C2635084>
- Sánchez Medina de Botero, H. (1955, enero 21). *El niño y su ambiente*. Periódico El Tiempo, p.10. Recuperado de <https://news.google.com/newspapers?id=- eghAAAAIIBAJ&sjid=t2gEAAA IIBAJ&hl=es&pg=1217%2C2388354>
- Santos Calderón, G. (1983, febrero 21). *Colombia y la informática*. Periódico El Tiempo, p. 5ª. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=KWg0AAAAIIBAJ&sjid=O6UEAAA IIBAJ&hl=es&pg=1281%2C1544244>
- Socarras, J.F. (1975, abril 9). *La participación del pueblo*. Periódico El Tiempo, p. 5ª. Recuperado de: https://news.google.com/newspapers?id=yIgrAAAAIIBAJ&sjid=_qUEAAA IIBAJ&hl=es&pg=7204%2C1564016
- Turbay Ayala, J. (1980, noviembre 28). *Definición de la cultura*. Periódico El Tiempo, p. 5ª. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=ZawqAAAAIIBAJ&sjid=EmEEAAA IIBAJ&hl=es&pg=1145%2C1248044>
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad*. Salamanca, España.

UNESCO (2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. Centro Internacional de Conferencias. Ginebra.

UNESCO (2011). *Compendio mundial de la Educación*. Instituto de Estadística de la UNESCO. Canadá.

Uslar Pietri, A. (1971, abril 2) *Esa isla llamada la escuela*. Periódico El Tiempo, p.5. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=wU41AAAAIIBAJ&sjid=DX4EAAAAIIBAJ&hl=es&pg=1078%2C171732>

Uslar-Pietri, A. (1970, julio 14). *El desarrollo, entre la magia y la educación*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=HgsvAAAAIIBAJ&sjid=xmYEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=2275%2C247743>

Vargas Cuellar, P. (1950, septiembre 15). *La Educación Sanitaria*. Periódico El Tiempo, p. 16. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=FUAgAAAAIIBAJ&sjid=tHwEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=835%2C1826267>

Vargas Rubiano, G. (1960, junio 8). *Nuestra tarea consiste en educar durante tres lustros una Nueva Generación para la democracia*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=5tseAAAAIIBAJ&sjid=NGkEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=888%2C1211576>

Vidales, L (1961 enero 12). *Reportaje a los maestros de primaria*. Periódico El Tiempo, p.4. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=5E80AAAAIIBAJ&sjid=HGkEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=5216,3044995>

Vivas Dorado, R. (1973 enero 2). *Entre bachilleres. Falta de orientación profesional*. Periódico El Tiempo. Recuperado de: <https://news.google.com/newspapers?id=jroqAAAAIIBAJ&sjid=3GYEAAAAIIBAJ&hl=es&pg=3471%2C24084>

Fuentes secundarias.

Álvarez, A. (2001). *Del estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época?*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 26. Mayo-Agosto 2001. OEI

Álvarez, A. (2007). *Ciencias sociales, escuela y nación*. Colombia 1930-1960. Tesis Doctoral.

Bauman, Z (2007). *Desafíos pedagógicos y modernidad líquida*. En: *Revista Propuesta Educativa*. 16 Noviembre de 2007. Argentina: FLACSO

- Dubet, F (2007) *Mutaciones institucionales o neoliberalismo*. En: Revista Colombiana de Sociología. No 25. pp. 63-80
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI
- Martínez Boom, A. et al, (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Noguera, (2003). *Del currículo a la evaluación. En: Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio – Universidad Pedagógica Nacional.
- Noguera, C (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores – Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.
- Rose, N (2007) *¿La muerte de lo social? Re-configuración del territorio de gobierno*. En: Revista Argentina de Sociología. Vol. 5. No. 008. Buenos Aires, Argentina. pp. 111-150
- Yarza, A; Rodríguez, L. (2007) *Educación y Pedagogía de la infancia anormal (1987-1940). Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.